Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370047
Centre d'intérêt: 270

Evaluation des interventions éducatives en milieu économiquement faible (Programme).

Evaluation de l'impact des interventions en milieu économiquement faible au niveau préscolaire : rapport final / Evaluation des interventions en milieu économiquement faible. -- [Québec] : Direction générale du développement pédagogique, 1981.
121 p. : graph. ; 28 cm.

Code: 16-4502.

Cote Deuey: 371.9'67'09714/E92e Cote LC: LC/4094.2/.Q3

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Activité éducative *Développement de l'enfant *Education des parents *Education familiale *Programme d'enseignement *Evaluation de programmes *Télévision scolaire *Préscolaire (niveau)

Identificateur(s) de nom: *Maternelle-animation (Programme) *Maternelle-classe (Programme) *Maternelle-maison (Programme) *Passe-partout (Programme)

Identificateur(s) de sujet: *Programme d'intervention *Maternelle quatre ans

L'étude porte sur l'évaluation de l'impact des interventions éducatives expérimentées au niveau préscolaire auprès de familles de milieu économiquement faible qui ont des enfants de quatre ans. Au total, quatre progammes d'intervention ont été pris en considération; Maternelle-animation, Maternelle-classe, Maternelle-maison et Passe-partout. Les programmes visaient deux objectifs principaux: le développement de l'enfant dans ses diverses dimensions (domaines cognitif, socio-affectif, moteur et moral); la modification des attitudes et comportements éducatifs des parents.

L'enquête a eu lieu en 1979-1980 à l'échelle du Québec. Au total, 181 enfants ayant participé à Passe-partout, 177 à Maternelle-classe, 114 à Maternelle-maison et 123 à Maternelle-animation constituaient l'échantillon. Un groupe contrôle de 183 enfants de milieu favorisé était également constitué. Une batterie de tests a été utilisée en début et en fin d'année scolaire. Ils mesuraient les domaines d'activités suivants: arts plastiques, musique, psychomotricité, socialisation, langage et prélogique. Par ailleurs, en décembre 1979, 62% des parents dont les enfants participaient aux interventions ont répondu à un questionnaire d'attitudes. Au printemps 1980, 299 de ces parents (62%) ont accepté d'y répondre à nouveau.

Les différentes interventions n'ont pas permis de réduire les écarts de développement constatés entre les enfants de milieu favorisé et de milieu défavorisé. Il se peut qu'ils aient empêché l'écart de s'accroître; surtout, il se peut que les variables les plus

fondamentales du développement de l'enfant, le milieu familial tout particulièrement, n'aient pas reçu l'attention nécessaire. Il y a donc lieu de recommander une intervention s'inspirant surtout de Passe-partout et de Maternelle-animation: activités pour les enfants en petits groupes, participation des parents à ces activités, rencontres avec les parents. Le véritable impact des programmes d'intervention ne pourra toutefois être connu que dans quelques années, au terme d'études longitudinales.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370046, 8370060
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370047

rnement du Québec
ère de l'Education
Direction générale
du développement pédagogique

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

RAPPORT FINAL

EVALUATION DE L'IMPACT DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE AU NIVEAU PRESCOLAIRE

16-4502

Février 1981

E D U Q 8370047

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education
Direction générale
du développement pédagogique

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

RAPPORT FINAL

EVALUATION DE L'IMPACT DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE AU NIVEAU PRESCOLAIRE

16-4502

Février 1981

Dépôt légal - deuxième trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

Ce rapport porte sur l'évaluation de l'impact des interventions éducatives expérimentées au niveau préscolaire pour les familles qui ont des enfants de quatre ans, soit Maternelle-animation, Maternelle-classe, Maternelle-maison et Passe-partout.

Cette évaluation, qui porte sur le niveau d'atteinte des objectifs visés, vient compléter les évaluations précédentes qui portaient sur le développement des interventions, c'est-à-dire sur l'analyse de la mise en application des différentes activités prévues lors de la conception d'une intervention. Les résultats de ces évaluations ont été présentés dans neuf rapports individuels portant sur les interventions suivantes:

- Pour le préscolaire:
  - Maternelle-animation
  - Passe-partout, série télévisée
  - Passe-partout, animation des parents
  - Regroupements d'enfants
  - Ludothèques

- Pour le primaire:
  - Participation des parents
  - Perfectionnement de l'équipe-école

- Pour le secondaire:
  - Soutien aux adolescents

Enfin, un rapport-synthèse final présente les principales recommandations qui découlent de l'ensemble de ces évaluations. Ces recommandations, qui ne tiennent compte que de ce que les différentes actions d'évaluation ont permis de mettre en lumière, visent à fournir des informations qui devraient faciliter la prise de décision à ceux qui ont à décider des orientations à privilégier ou

à modifier. Il est cependant possible que l'addition de nouveaux faits puissent modifier certaines de ces recommandations.

Le présent rapport sur l'évaluation de l'impact des interventions au préscolaire a été réalisé par Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions éducatives en milieu économiquement faible.

Tous ces rapports d'évaluation sont disponible sur demande.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
CHAPITRE	
I. LES INTERVENTIONS EDUCATIVES AUPRES DES ENFANTS DE QUATRE ANS	7
1. La Maternelle-classe	10
2. La Maternelle-maison	10
3. La Maternelle-animation	10
4. Passe-partout	11
II. L'IMPACT ATTENDU DES DIFFERENTES INTERVENTIONS EXPERIMENTEES ET LES INSTRUMENTS DE MESURE UTILISES	13
1. Les instruments de mesure de l'impact des interventions: le contenu	15
1.1 la mesure du développement de l'enfant	15
1.2 les attitudes éducatives des parents	22
2. Les instruments de mesure utilisés: leur consistance et leurs relations avec différents paramètres culturels	24
2.1 deux outils statistiques: le α de Cronbach et le r de Pearson	25
2.2 la mesure du développement des enfants	26
2.3 les attitudes éducatives des parents	28
III. LA STRATEGIE EXPERIMENTALE ADOPTEE POUR EVALUER L'IMPACT DES INTERVENTIONS EXPERIMENTEES	31

Page

1. Une expérimentation en deux phases 33

2. Un groupe contrôle et quatre groupes expérimentaux 33

2.1 le groupe contrôle 34
2.2 les groupes expérimentaux 34

3. Des groupes équivalents d'enfants 35

4. Les groupes de parents 35

IV. LES QUESTIONS AUXQUELLES LA STRATEGIE D'EVALUATION PERMET D'APPORTER DES ELEMENTS DE REPONSE 37

1. Les milieux économiquement faibles et les milieux économiquement favorisés 39

2. L'impact de l'ensemble des interventions expérimentées 41

3. L'impact spécifique à chacune des interventions expérimentées 41

V. LES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION 43

I. LES DIFFERENCES ENTRE LES MILIEUX ECONOMIQUEMENT FAIBLES ET LES MILIEUX FAVORISES 45

1. Le développement des enfants 47

1.1 le développement des enfants et le niveau socio-économique de leur famille 48

2. Les attitudes éducatives des parents 53

3. Conclusion 54

Page

II. L'IMPACT GLOBAL DES INTERVENTIONS EXPERIMENTEES 57

1. L'impact global sur le développement des enfants 59

1.1 l'écart entre les milieux et l'écart entre les familles d'un même milieu 60

1.2 deux phénomènes particuliers au groupe contrôle 64

2. L'impact sur les attitudes éducatives des parents 64

III. L'IMPACT DE CHACUNE DES INTERVENTIONS EDUCATIVES EXPERIMENTEES 67

1. Les sous-populations qui ont participé aux interventions 69

2. L'impact des différentes interventions sur le développement de l'enfant 71

3. L'impact des différentes interventions sur les attitudes éducatives des parents 73

VI. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 75

ANNEXE I 83

ANNEXE II 95

ANNEXE III 101

ANNEXE IV 111

ANNEXE V 123

CHAPITRE I

LES INTERVENTIONS EDUCATIVES

AUPRES DES ENFANTS DE QUATRE ANS

Dans le cadre des mesures qu'il a proposées pour les jeunes enfants qui résident sur le territoire économiquement faible d'une commission scolaire, le Ministère vise à assurer à l'enfant le développement le plus équilibré et le plus complet possible à un moment où s'établissent, pour une part importante, les bases qui seront le point de départ de son développement ultérieur.

Les actions développées, tout en prenant en considération tous les aspects de la vie de l'enfant, sont centrées en priorité sur son développement. Elles visent toutes les dimensions de la personne, soit les domaines cognitif, socio-affectif, moteur et moral. De plus, ces actions impliquent la collaboration des parents, le milieu familial demeurant le facteur d'influence le plus déterminant, quels que soient, par ailleurs, le nombre, l'ampleur et la qualité des autres moyens mis à la disposition de l'enfant.(1)

Dans le but d'opérationnaliser les orientations qui viennent d'être décrites, quatre types d'interventions ont été expérimentées depuis 1970, soit:

. la Maternelle-classe (1970);
. la Maternelle-maison (1971);
. la Maternelle-animation (1976);
. Passe-partout (1977).

(1) M.E.Q. (1980). L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Québec. p. 40 s.s.

1. *La Maternelle-classe*

La Maternelle-classe reçoit les enfants par groupe de 15, cinq demi-journées par semaine. Une jardinière spécialisée en éducation préscolaire assure la direction des activités éducatives. Le matériel éducatif s'apparente à celui que l'on trouve dans les "maternelles-cinq ans" et est à la disposition des enfants durant les périodes en classe. Dans la majorité des cas, les liens avec les parents se résument à quelques rencontres pendant l'année scolaire.

2. *La Maternelle-maison*

La Maternelle-maison groupe 6 enfants dans la maison de l'un d'entre eux, à tour de rôle, pour des activités éducatives. Une jardinière guide les activités des enfants et chaque groupe d'enfants est réuni deux demi-journées par semaine. Le matériel éducatif est formé de quelques objets spécialisés et surtout d'objets usuels de la maison. Ce programme, parce qu'il se réalise à la maison et en présence des parents, le plus souvent la mère, favorise la collaboration des parents aux activités éducatives.

3. *La Maternelle-animation*

La Maternelle-animation est née de la Maternelle-maison lorsque quelques parents qui voulaient participer à cette intervention n'ont pu être acceptés faute de moyens d'élargir plus le champ d'action de Maternelle-maison. Ces parents ont alors décidé de se regrouper et de faire eux-mêmes des activités éducatives avec les enfants, selon le modèle de Maternelle-maison. Ils furent appuyés en cela par un éducateur de Maternelle-maison.

Une fois sur deux, les rencontres d'enfants sont faites avec une jardinière et un parent et, l'autre fois, un parent anime seul les activités des enfants. Les jardinières, en plus de guider les activités des enfants, doivent

assurer la formation des parents; cette formation est assurée par un stage en début d'année et des rencontres de "cuisine" avec les groupes de parents.

4. *Passe-partout*

L'opération Passe-partout est un projet multi-média. Elle comprend une série télévisée de 125 émissions de trente minutes. Elle comprend aussi une revue qui par ses 14 numéros couvrent le contenu des 125 émissions. Ces 2 premiers volets sont accessibles à l'ensemble de la population du Québec.

L'opération Passe-partout comprend aussi un programme d'animation des parents qui vise à prolonger les effets de la série télévisée et à améliorer la compétence éducative des parents. Dans chacune des commissions scolaires qui offrent ce service, un animateur rencontre, huit fois dans l'année, à des intervalles de quatre à six semaines, les parents d'environ 150 enfants de quatre ans. Ces rencontres sont faites en petits groupes de 6 à 20 personnes. Le programme d'animation est la seule intervention qui touche, de façon spécifique, les parents.

En 1979-80, un quatrième volet a été ajouté à l'opération Passe-partout: ce sont des activités éducatives pour les enfants. Les activités, sous la responsabilité d'une personne-ressource, ont lieu à 4 moments au cours de l'année et visent à favoriser la socialisation des enfants et la réalisation d'activités éducatives collectives.

Ces quatre types d'interventions ont été l'objet d'une évaluation de leur impact dont le présent rapport rend compte. Par ailleurs, comme il a été mentionné dans l'introduction, d'autres rapports présentent les résultats de différentes actions d'évaluation du développement des interventions éducatives en milieu économiquement faible.

CHAPITRE II

L'IMPACT ATTENDU DES DIFFERENTES INTERVENTIONS EXPERIMENTEES

ET LES INSTRUMENTS DE MESURE UTILISES

Les orientations définies au chapitre I permettent de dégager différents éléments sur lesquels devaient porter une évaluation de l'impact des interventions, c'est-à-dire du degré d'atteinte des objectifs établis.

A cet égard, deux niveaux de réalité sont apparus essentiels:

- le développement de l'enfant, vu dans une perspective la plus large possible;
- la compétence éducative des parents face à l'éducation de leur enfant.

C'est en tenant compte de ces deux ordres de réalité que des instruments de mesure ont été élaborés.

1. *Les instruments de mesure de l'impact des interventions: le contenu*

Les instruments de mesure utilisés pour évaluer l'impact des différentes interventions ont été développés sur une période de deux ans et ont impliqué la consultation de spécialistes du milieu universitaire et du milieu scolaire.

Tous les instruments utilisés ont été préalablement expérimentés avec différents groupes échantillonnaux. A la suite de ces expérimentations, on a retenu 2 instruments, le premier visant à mesurer le développement de l'enfant, le second visant à mesurer les attitudes éducatives des parents.

1.1 *La mesure du développement de l'enfant*

Par rapport aux différents domaines du développement de l'enfant, on a voulu définir un certain nombre d'activités standardisées à faire avec les enfants. Ces activités devaient être réalisées au domicile de l'enfant, son

milieu naturel de vie, avec des techniciennes formées spécifiquement à cet égard.

Les activités qui ont été développées pour mesurer le développement de l'enfant touchent 6 domaines, soit: le langage, la psychomotricité, la socialisation, le logico-mathématique, la musique et les arts plastiques.

De façon générale, pour réaliser l'ensemble des activités, un enfant devait prendre un peu moins de deux heures quinze minutes; compte tenu de cette durée assez longue, une technicienne rencontrait un même enfant en 2 périodes d'un peu plus d'une heure chacune. Sauf exception, on laissait une journée complète entre ces 2 périodes d'activités.

Les activités du domaine du LANGAGE

La langue est un moyen de représentation de la réalité et c'est aussi un moyen d'entrer en communication avec les autres. L'enfant doit donc comprendre ce qui est dit, c'est-à-dire, savoir ce que tel mot ou telle phrase veut dire dans différentes situations; il doit aussi savoir utiliser la langue de façon à se faire comprendre des autres. Les activités de langage qui ont été proposées aux enfants rejoignent ces 2 objectifs: savoir comprendre ce que l'autre dit et savoir se faire comprendre de l'autre par des paroles.

La compréhension:

La compréhension du langage peut porter sur des mots isolés, des phrases ou une situation plus complexe. Par le récit, on a voulu vérifier la capacité de l'enfant d'écouter et de comprendre différentes façons de présenter les événements racontés.

Dans cette activité, l'enfant est invité à écouter une série de récits enregistrés au magnétophone; après chaque récit, il doit répondre à une ques-

tion touchant ce récit, réponse qu'il donne soit verbalement soit en choisissant une des trois images qu'on lui présente. Une seule réponse est bonne et si l'enfant la choisit, on peut supposer qu'il a tenu compte de toutes les informations pertinentes données dans le récit et donc, qu'il en a eu une bonne compréhension.

Au total, 6 récits ont été présentés aux enfants. Cette activité a une durée d'environ treize minutes.(1)

La communication:

Pour vérifier que l'enfant peut se faire comprendre des autres, on a aussi recours au récit. Dans cette deuxième activité, on demande à l'enfant de faire un récit. Les récits produits par l'enfant sont basés sur des séries d'images qui lui sont présentées. L'enfant doit être suffisamment précis et clair pour intégrer 3, 4 ou 5 images qui sont liées entre elles par des événements.

On demande à chaque enfant de raconter 5 séries d'événements. Cette activité dure un peu moins de sept minutes.

Les activités du domaine de la PSYCHOMOTRICITE

Avec la maturation du système nerveux, c'est par l'exercice moteur que l'enfant de quatre à six ans prend progressivement conscience et connaissance du monde extérieur et qu'il le maîtrise. L'enfant a donc avantage à mieux connaître son corps, à exercer ses habiletés et à s'y sentir bien à l'aise tant en mouvement qu'au repos. Dans le domaine de la psychomotricité, les activités retenues ont trait à la motricité globale et à la motricité fine.

---

(1) Voir tableau 1 de l'annexe I. Ce tableau présente le nombre d'items et la durée moyenne de chacune des activités.

La motricité globale:

Pour apprécier les capacités de l'enfant à exécuter de grands mouvements, une activité de motricité globale corporelle a été retenue. Dans cette activité, l'enfant doit reproduire des mouvements modelés et dictés par la technicienne. Ces mouvements touchent à 3 aspects de la motricité globale: l'équilibre statique (quand il doit tenir une position sans bouger), l'équilibre dynamique (garder une pose quand il est en mouvement) et la dissociation motrice (produire 2 mouvements volontaires différents simultanément).

On demande à l'enfant de reproduire 11 mouvements, ce qui exige près d'une dizaine de minutes.

La motricité fine:

Deux activités visent à connaître les habiletés des enfants à faire de petits mouvements (motricité fine). L'une consiste à reproduire graphiquement des formes géométriques, l'autre à imiter des gestes avec les doigts, les mains ou les bras.

Chaque enfant doit reproduire 9 formes géométriques, de complexité croissante; en général, un enfant consacre un peu plus de cinq minutes à cette activité.

En ce qui concerne les différents gestes, on en présente 21 qui sont de complexité variable. En général, tout en respectant le rythme propre de chaque enfant, cette activité dure un peu plus de huit minutes.

Les activités du domaine PRELOGIQUE

C'est par l'observation, les manipulations et la sensibilisation à un certain vocabulaire que l'enfant de quatre - cinq ans peut acquérir un savoir

et un savoir-faire dans le domaine du raisonnement et de l'observation. Diverses activités sont prévues pour donner des indications sur ce savoir et sur ce savoir faire.

Le savoir et le savoir-faire:

Dans les activités qui sont proposées à l'enfant, on lui demande généralement d'exécuter certaines manipulations avec le matériel qui lui est présenté, tout en suivant certaines directives. Les activités de ce domaine se regroupent en 3 secteurs: les classifications, les sériations et le nombre. Dans le cas des classifications, on lui demande de classer ou trier des objets selon différents critères (ex.: la grandeur). Dans le cas des sériations, on lui demande d'identifier parmi une série d'objets celui désigné par un terme de comparaison (ex.: le plus long) ou encore, dans une série déjà faite, de dire où se trouve une erreur et pourquoi. Dans le cas du nombre, on lui demande soit de compter des objets ou encore de faire des ensembles numériquement semblables à ceux qu'on lui présente. D'autres fois, les ensembles doivent correspondre au vocabulaire quantitatif (ex.: beaucoup). Il doit aussi exécuter des partages.

Au total, 32 activités différentes sont faites avec chaque enfant, dont une quinzaine concerne l'habileté à la numération. En général, ces activités prennent environ vingt-quatre minutes.

Les activités du domaine de la SOCIALISATION

Dès l'âge de trois ans, bon nombre des apprentissages que doit faire l'enfant ont trait à son intégration dans le monde social. Pour faciliter son adaptation dans le monde social, l'enfant apprend à se comporter d'après certaines règles qui lui sont transmises d'abord par les adultes qu'il côtoie.

Une activité qui consiste en histoires qui présentent des situations ayant trait à l'entraide, au partage et au "chacun son tour" est ainsi proposée aux enfants. Chacune des situations présentées à l'enfant est illustrée et réfère à des expériences qu'il a sans doute connues et qui impliquent une personne de son entourage, soit un(e) ami(e) ou un membre de sa famille. Chaque situation est présentée sous forme de problème, c'est-à-dire que l'enfant est invité à répondre à une question de la forme: "Que ferais-tu si tu étais à la place de l'enfant de l'histoire?" La réponse de l'enfant peut être spontanée ou choisie parmi 4 possibilités qui sont illustrées.

Pour chaque type de situations, on présente à l'enfant 5 situations différentes. En général, cette activité dure près de vingt-cinq minutes.

Les activités du domaine de la MUSIQUE

L'enfant de trois à cinq ans commence à s'intéresser aux bruits, aux sons et aux rythmes qu'il entend, cela autant pour les écouter que pour les reproduire. Les activités qui sont proposées aux enfants touchent aux 2 aspects de la connaissance et de la capacité de reproduire.

La connaissance des bruits, sons, rythmes, chansons et comptines:

Toutes les activités de ce domaine sont réalisées à partir d'un matériel sonore qui est présenté à l'enfant à l'aide d'un magnétophone. Ce matériel comprend des bruits (animaux, outils, instruments de musique), des sons (longs, courts, hauts, bas), des rythmes (extraits de musique de différents genres), des chansons et des comptines.

Dans tous les cas, l'enfant peut répondre aux questions posées à l'aide d'images qui présentent la réponse. Ces questions ont trait à l'identification du signal sonore présenté. Dans cette activité qui dure près de vingt minutes, on présente 37 items différents à chacun des enfants.

La reproduction de sons et de rythmes:

Un deuxième groupe d'activités proposées aux enfants visent à leur faire reproduire différents rythmes et sons qui sont enregistrés sur cassette. Ces sons et rythmes sont reproduits vocalement ou à l'aide d'une baguette.

On demande à l'enfant de reproduire 12 sons ou rythmes. Cette activité prend environ quatre minutes.

Les activités du domaine des ARTS PLASTIQUES

Les arts plastiques intéressent beaucoup les enfants de trois à cinq ans. Les activités qui leur sont proposées visent à connaître, d'une part, la connaissance que l'enfant a de différents matériaux et techniques d'arts plastiques et, d'autre part, sa dextérité dans l'utilisation de quelques-uns de ces matériaux.

La connaissance des matériaux, formes et techniques:

A l'aide de cartons qui illustrent des productions d'arts plastiques, on demande à l'enfant d'identifier quel matériau ou forme est utilisé pour réaliser ces productions. Pour répondre, l'enfant a un choix à faire parmi un nombre restreint de cartons présentant la solution.

De plus, en ce qui concerne les techniques, il est proposé à l'enfant de placer par ordre des cartons qui représentent différents moments d'une production d'arts plastiques.

Au total, 14 items différents sont présentés à l'enfant. Cette activité dure un peu plus de six minutes.

La dextérité:

Un deuxième groupe d'activités concerne la dextérité de l'enfant. On lui propose ainsi de faire du découpage, du coloriage et du collage. Un enfant prend, en général, un peu plus de treize minutes pour réaliser ces activités.

1.2 *Les attitudes éducatives des parents*

La compétence éducative peut être définie comme un ensemble d'attitudes et de comportements qui favorisent le développement de l'enfant. En vue d'avoir quelques indications sur cette compétence éducative, on a développé, sous la forme d'un questionnaire, un ensemble de 72 propositions qui peuvent être regroupées en 11 thèmes.

L'ensemble des propositions sur chaque thème peut être considéré comme un indicateur ou une échelle de l'attitude qui est développée dans un thème, les parents à qui s'adressent le questionnaire ayant à juger s'ils acceptent ou rejettent le contenu de chacune des propositions.

Les attitudes éducatives

Cinq attitudes ont été retenues en vue de mesurer l'impact des interventions sur la compétence éducative des parents. Ces attitudes sont surtout liées au développement de l'autonomie de l'enfant, l'autonomie apparaissant comme une caractéristique positive essentielle du développement de l'enfant de quatre ans. Ces attitudes sont: la confiance en soi, le sentiment de responsabilité, l'acceptation du développement de l'enfant, l'empathie et la confiance en l'enfant.

Les 2 premières attitudes, la confiance en soi et le sentiment de responsabilité, concernent les parents face à eux-mêmes, comme parents. La confiance en soi se traduit, entre autres, par un fonctionnement adéquat et

satisfaisant dans l'ensemble des situations de la vie familiale. Le sentiment de responsabilité reflète l'impression de pouvoir ou non influencer un enfant dans son développement, plutôt que de croire que ce développement est fortuit.

Les 3 autres attitudes concernent les relations parents-enfants. L'acceptation du développement de l'enfant réfère au fait qu'un parent accepte les comportements de son enfant correspondant à chaque étape de son évolution. L'empathie réfère à la facilité que les parents ont de communiquer avec leur enfant. Enfin, la dernière attitude réfère à la confiance que les parents ont dans la capacité qu'a leur enfant de se contrôler.

Les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant

Les attitudes, même si elles donnent des indications sur la façon générale de percevoir une situation, ne correspondent pas toujours nécessairement au vécu de celui qui les définit. Dans le but d'avoir plus d'éléments référant à la façon concrète de vivre les relations parents-enfants, on a formulé un certain nombre d'énoncés en termes de comportements réels (j'aide mon enfant quand...; je laisse souvent mon enfant...). Les comportements qu'on a retenus touchent à différents aspects du développement social et affectif de l'enfant: autonomie émotionnelle, socialisation aux modèles sociaux et culturels, indépendance, contrôle social.

En premier lieu, on a voulu voir avec quelle facilité la situation parentale est vécue, c'est-à-dire la façon dont les parents envisagent leur rôle d'éducateur et les aspects positifs qu'ils associent malgré tout aux contraintes inhérentes à cette responsabilité.

En second lieu, on s'est attaché à des comportements que l'on peut considérer comme favorisant le développement de l autonomie de l'enfant; certains de ces comportements amènent l'enfant à prendre lui-même une décision et à devenir plus indépendant; d'autres permettent à l'enfant d'entrer dans un

processus qui devrait l'amener à maîtriser progressivement ses émotions, tout en pouvant cependant les exprimer.

En troisième lieu, on a voulu voir comment était envisagée la socialisation de l'enfant, c'est-à-dire la façon de présenter les différents modèles sociaux et culturels avec lesquels l'enfant est mis en contact; la socialisation, même si elle a toujours un aspect normatif, peut être développée de façon plus ou moins autoritaire; il en est de même par rapport à l'agressivité, l'enfant devant apprendre à en contrôler l'expression, tout en conservant les moyens de l'exprimer.

Enfin, afin d'assurer un fonctionnement harmonieux de la famille et afin de favoriser le respect des autres, il est nécessaire d'établir un ensemble de règles qui permettront d'assurer une forme de contrôle. Par un ensemble d'énoncés, on a voulu avoir des indications sur différentes modalités de contrôle qui peuvent exister dans le milieu familial, entre autres, sur leur caractère plus ou moins arbitraire ou mécanique.

2. *Les instruments de mesure utilisés: leur consistance et leurs relations avec différents paramètres culturels*

On a décrit, dans les paragraphes qui précèdent, des contenus qui voudraient être des indicateurs des objectifs dont on veut évaluer et mesurer l'atteinte. Cette description visait avant tout à expliquer l'adéquation entre les contenus des instruments de mesure retenus et les objectifs à mesurer. On voudrait, dans les paragraphes qui suivent, indiquer jusqu'à quel point ces instruments ont, en plus d'une validité de leur contenu, une certaine consistance et fiabilité en termes métriques.

La consistance concerne le fait qu'un sujet répond, si on lui présente différents stimuli dont les contenus sont interreliés, toujours dans le même sens. Une bonne consistance signifie donc que l'on mesure bien ce que l'on veut mesurer.

En vue de décrire la consistance des différentes mesures utilisées, on aura recours à 2 outils statistiques.

2.1 *Deux outils statistiques: le α de Cronbach et le r de Pearson*

La description de la dispersion des résultats à différents items peut être réalisée en donnant 2 indications, la moyenne ($\bar{x}$) et l'écart type (σ). Si l'on veut, en plus de cette description de chacun des éléments, avoir une idée des relations entre chacun, on doit utiliser un indice qui tienne compte des relations entre les éléments. Le coefficient r de Pearson est un coefficient qui rend compte de la force de la relation statistique entre 2 mesures. Lorsque ce coefficient a une valeur qui se rapporche de 0, il indique qu'aucune relation n'existe entre 2 éléments; lorsque ce coefficient atteint sa limite inférieure (-1), il indique que la relation entre les 2 éléments est inversée, c'est-à-dire, par exemple, que plus un résultat est élevé sur un élément plus il sera faible sur l'autre; lorsque ce coefficient a une valeur qui se rapproche de sa limite supérieure (+1), il indique une relation positive concomitante entre 2 éléments. Dans les analyses qui suivent, aucune des relations présentées ne peut être attribuée au hasard.(1)

De façon générale, plutôt que de présenter les relations entre les différents éléments un à un, ce qui aurait multiplié inutilement les tableaux, on regroupe l'ensemble des relations entre les activités et on les présente dans une matrice de corrélations.

Enfin, alors que le coefficient de corrélation ne présente que la relation entre des éléments pris deux à deux, on a voulu utiliser un indicateur de la relation de l'ensemble des éléments entre eux. L'indicateur utilisé est le coefficient α de Cronbach;(2) ce coefficient est basé sur la corrélation moyenne

---

(1) Le seuil accepté est égal ou inférieur à 0,01.
(2) NUNNALY, J.C. (1967). Psychometric theory. McGraw-Hill. New York. p. 172 2.2.

entre l'ensemble des éléments que l'on considère comme devant avoir un lien entre eux (activité, échelle). Même si la limite supérieure de ce coefficient est supérieure à 1, on considère que lorsque la valeur α est supérieure à 0,50, l'ensemble des éléments sont relativement très fiables par rapport à ce qu'ils doivent mesurer.

2.2 *La mesure du développement des enfants*

Les activités retenues afin d'obtenir des indications sur le niveau relatif de développement des enfants sont des activités qui, tout en étant adaptées à leur âge, sont relativement difficiles, la moyenne se situant à un peu moins de 50% à l'âge de quatre ans neuf mois. Le tableau 2 de l'annexe I présente les résultats pour chacun des items de chacune des activités.

La consistance des activités

Pour toutes les activités, à l'exception d'une activité du domaine prélogique (construction de classes) qui ne contient pas suffisamment d'items, on observe une très grande consistance interne, la valeur α étant toujours très élevée. De plus, le tableau 3 de l'annexe I indique une interdépendance relativement grande entre les différentes activités qui ont été retenues, les corrélations étant toutes significatives et assez élevées. La réussite dans un domaine d'activité va de pair avec une réussite dans les autres domaines, les corrélations entre chacun des domaines étant très près de 0,50 ou supérieures.(1) La seule exception est le domaine de la socialisation ($0,20 < r < 0,34$), exception qui s'explique par le fait que le contenu de

(1) Pour chaque domaine d'activité, on a construit un indice qui accorde une pondération à chacune des activités: la pondération tient compte du nombre d'items et de la durée de chaque activité.

cette activité concerne des dimensions qui ne sont pas encore suffisamment acquises à l'âge de quatre ou cinq ans.

Les résultats aux activités et certaines caractéristiques des enfants et de leur famille

Dans l'ensemble, tel que l'indique le tableau 1 de la page suivante, les résultats sont liés à l'âge et au sexe des enfants, de même qu'à 2 indicateurs du niveau socio-économique de leur famille, soit le niveau scolaire et le niveau occupationnel de leurs parents.

Les corrélations qui apparaissent au tableau 1 montrent que la réussite aux différentes activités est plus grande chez les enfants plus vieux que chez les enfants plus jeunes.

De façon générale, les filles réussissent mieux que les garçons; cette plus grande réussite est plus marquée dans le domaine des activités de psychomotricité que dans les autres.

La réussite aux activités est également liée au milieu familial; les enfants dont les parents sont plus scolarisés réussissent mieux que ceux dont les parents sont moins scolarisés. La même tendance se dégage si on utilise le niveau occupationnel, l'occupation étant en grande partie liée au niveau scolaire.

Ces résultats peuvent paraître surprenants si l'on tient compte de certaines hypothèses couramment admises sur le développement cognitif des enfants. Il faut cependant rappeler que l'objectif de ces activités n'est pas tant de mesurer comme tel seulement ce qu'on appelle "le fonctionnement intellectuel", que de donner surtout des indications sur un éventail le plus large possible des différentes habiletés maîtrisées par un enfant de quatre ans. Dans cette optique, les relations observées avec différentes caractéristiques des enfants et de leur famille indiquent davantage des différences dans l'éventail des

Tableau 1

MATRICE DES CORRELATIONS ENTRE LES ACTIVITES
ET PAR RAPPORT AU NIVEAU SCOLAIRE
ET A L'OCCUPATION DU CHEF DE MENAGE
(Automne)

	APA	SOCA	MUSA	PSYA	LANA	PLOA	CTOTA
AGEENF	0,30	0,16	0,23	0,31	0,28	0,30	0,34
SEXE	0,14	ns	ns	0,26	0,09	0,18	0,18
SCOLAR	0,27	0,05	0,22	0,22	0,27	0,30	0,30
BLISHEN	0,31	0,10	0,27	0,27	0,30	0,32	0,36
APA	--	0,26	0,52	0,59	0,52	0,71	0,82
SOCA		--	0,20	0,24	0,24	0,34	0,50
MUSA			--	0,48	0,49	0,55	0,69
PSYA				--	0,46	0,62	0,75
LANA					--	0,61	0,74
PLOA						--	0,88

expériences que des différences d'intelligence.

2.3 *Les attitudes éducatives des parents*

Les différentes attitudes éducatives des parents pour lesquelles on veut des indications sont mesurées en constituant, à partir d'un ensemble d'énoncés décrivant une attitude, autant d'échelles que d'attitudes, telles qu'elles ont été décrites précédemment. Pour chacun des énoncés, on demande au parent qui

répond d'indiquer s'il est "tout à fait d'accord", "pas mal d'accord", "pas mal en désaccord" ou "tout à fait en désaccord". Une échelle est constituée en faisant la somme arithmétique des réponses aux différents énoncés servant à décrire une attitude.

Les 72 énoncés qui servent à composer les 11 échelles d'attitudes éducatives des parents ont déjà fait l'objet d'une pré-expérimentation. Cela explique que, pour chacune des échelles, une consistance interne relativement grande existe; en effet, la valeur de α, qui varie de 0,58 à 0,69 pour les attitudes et de 0,38 à 0,61 pour les comportements (tableau 5 de l'annexe I), indique que l'on mesure bien ce que l'on veut mesurer.

De plus, comme l'indique le tableau 4 de l'annexe I, si l'on fait exception de la première échelle de comportement (COM1), les relations entre les différentes échelles d'attitudes sont toutes positives et significatives. Ce phénomène permet d'affirmer que ces différentes attitudes sont des aspects complémentaires d'une conception plus générale qu'un parent a de l'éducation de son enfant: par rapport à toutes ces échelles qui présentent deux pôles extrêmes, l'un référant à une conception autoritaire, directive et normative de l'éducation de l'enfant, l'autre référant à une conception démocratique, permissive, centrée sur les besoins de l'enfant aux différentes étapes de son développement, un parent a toujours tendance à se situer au même pôle, pour chacune des échelles.

De façon générale, en moyenne, les parents se situent à peu près au centre de ces extrêmes. Toutefois, plus les parents ont un niveau scolaire élevé plus ils ont tendance à se situer au pôle plus permissif des différentes échelles. Les différences, même si elles sont significatives, ne sont cependant pas extrêmes.

Enfin, on peut aussi remarquer que la réussite des enfants aux différentes activités n'est pas indépendante des attitudes que les parents ont face à leur enfant. On constate, en effet, que pour tous les domaines d'activité, à l'exception de celui de la socialisation, plus les parents ont des attitudes centrées sur les besoins des enfants, mieux ces derniers réussissent aux activités.

CHAPITRE III

LA STRATEGIE EXPERIMENTALE ADOPTEE

POUR EVALUER L'IMPACT DES INTERVENTIONS EXPERIMENTEES

L'impact d'une intervention, soit le niveau d'atteinte des objectifs établis, peut être indiqué, entre autres, par les écarts observés entre 2 groupes, dont l'un a bénéficié de l'intervention et l'autre non.

1. *Une expérimentation en deux phases*

Toutefois, cette comparaison entre 2 groupes, à moins d'avoir 2 groupes vraiment homogènes, est souvent difficile à analyser; en effet, dans la mesure où les écarts observés pourraient avoir existé bien avant l'intervention, il serait un peu arbitraire d'attribuer l'ensemble des écarts, qu'ils soient positifs ou négatifs, à la seule participation à une intervention.

Pour remédier à cette difficulté, il convient de comparer les groupes AVANT et APRES qu'une intervention soit offerte. C'est la stratégie qui a été adoptée: les enfants ont été rencontrés en début et en fin d'année scolaire.

2. *Un groupe contrôle et quatre groupes expérimentaux*

Les interventions expérimentées auprès des enfants de quatre ans l'ont toutes été dans des "secteurs défavorisés" du Québec. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler qu'un secteur est considéré comme "défavorisé" si, par comparaison de son indice[1] avec celui des 589 autres secteurs qui composent le Québec, il fait partie des 25% des secteurs qui ont l'indice le plus élevé. Cette proportion de 25% vient du fait que l'enquête sénatoriale

---

(1) M.E.Q. (1977). Les secteurs défavorisés du Québec, Direction des politiques et plans. Québec. 111 p. L'indice est fonction de 14 paramètres socio-économiques. Il n'est pas tenu compte des secteurs desservis par le C.S.I.M.

canadienne a évalué à 25% de la populati n, la proportion de la population qui vit sous ou au niveau du seuil de la pauvreté.

En 1979-80, toutes les commissions scolaires qui desservaient un territoire qui comprenait un secteur défavorisé offraient, à leur population, une des interventions dont on veut évaluer l'impact. Il était, par conséquent, impossible de composer un groupe habitant un territoire défavorisé qui ne participe à aucune intervention.

2.1 *Le groupe contrôle*

Comme les différentes interventions sont développées afin de maximiser les chances des enfants habitant un territoire économiquement faible d'avoir un cheminement scolaire semblable à celui des enfants habitant un territoire non économiquement faible, il apparaissait pertinent de voir si des différences réelles existaient entre les enfants de ces divers milieux.

C'est en vue de donner quelques éléments de réponse à cette question qu'on a choisi de composer un groupe contrôle, c'est-à-dire qui ne participe à aucune intervention, à partir d'une population résidant dans un secteur économiquement favorisé.

2.2 *Les groupes expérimentaux*

La constitution des différents groupes expérimentaux, c'est-à-dire d'enfants qui ont participé à l'une des différentes interventions, a été réalisée à partir des listes des différentes commissions scolaires qui offraient une intervention et à partir des listes complètes des clientèles.

On trouvera au tableau 1 de l'annexe II, la liste des commissions scolaires qui ont été choisies pour chacune des interventions ainsi que le nombre d'enfants de chacune qui ont participé aux différentes activités d'évaluation.

Cette façon de procéder permet ainsi d'étudier et l'impact global des interventions et l'impact relatif de chacune.

3. *Des groupes équivalents d'enfants*

Tous les groupes d'enfants ont été constitués de la même façon, s'assurant qu'on retrouve dans chacun, la même proportion d'enfants de chaque sexe et de chaque groupe d'âge. Le tableau 2 de l'annexe II présente, en fonction de ces 2 critères, la composition des différents groupes.

Il faut souligner que les échantillons des groupes Maternelle-animation et Maternelle-maison sont de plus petite taille que ceux des autres groupes; ceci s'explique par le fait que ces programmes ne rejoignent au total qu'environ 700 enfants, comparativement à un peu plus de 3000 enfants pour Maternelle-classe et à près de 9000 pour Passe-partout.

4. *Les groupes de parents*

Les parents des enfants des différents groupes qui ont participé aux activités ont tous reçu, par la poste, le questionnaire portant sur l'éducation des enfants de quatre ans. En décembre 1979, 62% de ces parents nous avaient retourné, après y avoir répondu en entier, ce questionnaire.

Au printemps 1980, lors de la deuxième phase de l'expérimentation, les techniciennes qui rencontraient les enfants, ont demandé aux parents qui avaient répondu au questionnaire en décembre d'y répondre à nouveau: 299 parents, soit 62% acceptèrent de répondre à nouveau au questionnaire.

CHAPITRE IV

LES QUESTIONS AUXQUELLES L'EVALUATION PERMET D'APPORTER DES ELEMENTS DE REPONSE

La stratégie expérimentale en 2 phases, l'une correspondant au début de la participation d'une famille à une intervention et l'autre correspondant à la fin de l'année scolaire, et les 5 groupes que l'on a constitués permettent d'étudier 3 ordres de problèmes:

- L'existence ou non de différences de développement entre les enfants qui résident sur un territoire économiquement faible et ceux qui résident sur un territoire économiquement favorisé, cela avant toute participation à une des interventions éducatives expérimentées.

Suite à la participation des enfants à une des interventions expérimentées,

- L'impact global sur le développement des enfants et sur les attitudes éducatives de leurs parents;
- l'impact relatif de chacune des interventions sur le développement des enfants et sur les attitudes éducatives de leurs parents.

1. *Les différences entre les milieux économiquement faibles et les milieux économiquement favorisés*

Les 2 principales recherches en milieu québécois, celle de DEDAPAM[1] (C.E.C.M.) et celle de C. Caouette (pour le C.S.I.M.) ont présenté des conclusions semblables, n'indiquant aucune différence de développement entre les enfants de milieux défavorisés Montréalais et ceux de milieux non défavorisés.

Les résultats de travaux portant sur le langage (C. Caouette) font ressortir que les enfants des milieux défavorisés possèdent un langage équivalent à celui des enfants de milieu moyen et ce, aussi bien dans sa structure fondamentale que dans son niveau de complexité.

---

(1) DEDAPAM: développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle.

La recherche DEDAPAM a amené des conclusions semblables par rapport à la motricité globale, la motricité fine, le raisonnement non verbal, le langage et les connaissances pratiques. Enfin, d'autres études indiquent des résultats similaires à l'égard des comportements d'autonomie et de dépendance et de la capacité d'attention.

Les conclusions de ces différentes analyses, parce qu'elles ont été réalisées dans la région métropolitaine de Montréal, ne sont cependant pas nécessairement généralisables à l'ensemble du territoire québécois. Lorsqu'on veut identifier les secteurs défavorisés sur l'ensemble du territoire québécois, mis à part l'île de Montréal, on constate que les indicateurs utilisés sont très sensibles au caractère rural/urbain des différents territoires. Ainsi, dans l'ensemble des 164 secteurs identifiés comme défavorisés, 155 sont des secteurs "peu ou non urbanisés". Cependant, dans la région métropolitaine, les secteurs que l'on a identifiés comme défavorisés sont tous situés dans un milieu très urbanisé et les différentes ressources accessibles à ces milieux sont en place depuis suffisamment de temps et en assez grand nombre pour avoir apporter des résultats substantiels.

L'analyse des résultats de la première phase de l'expérimentation permettra cependant de voir si la conclusion apportée par DEDAPAM peut s'appliquer à l'ensemble du territoire québécois.

La comparaison des résultats du groupe contrôle (milieu économiquement favorisé) à ceux des groupes expérimentaux (milieux économiquement faibles), avant que ces derniers n'aient participé à une intervention, devra donc tenir compte, non seulement du caractère défavorisé ou non des territoires mais aussi du fait que la défavorisation ne dépend pas seulement de la pauvreté familiale mais aussi de l'éloignement et de l'accessibilité aux différentes ressources de la société.

2. *L'impact de l'ensemble des interventions expérimentées*

La deuxième phase de l'expérimentation permettra de donner des indications de l'impact des interventions expérimentées sur le développement de l'enfant et sur les attitudes éducatives de leurs parents. A ce niveau général, on ne s'attachera pas aux différences qui caractérisent chacune des quatre interventions: au contraire, on considérera l'ensemble des 4 sous-groupes expérimentaux comme étant une même population, celle de milieux économiquement faibles.

On comparera, tenant compte des différences observées dans la première phase, le groupe de milieux économiquement favorisés à l'ensemble des groupes de milieux économiquement faibles.

3. *L'impact spécifique à chacune des interventions expérimentées*

Une fois l'impact global des interventions décrit, on essaiera de voir si des effets spécifiques peuvent être attribués à chacune des quatre différentes interventions.

En effet, comme les différentes interventions ne développent pas avec la même insistance tous les éléments compris dans le modèle d'intervention décrit dans l'énoncé de politique "L'école s'adapte à son milieu", il est important d'essayer de voir jusqu'à quel point les différentes modalités peuvent avoir des effets spécifiques. A titre d'exemple: l'intervention Maternelle-classe, qui touche directement les enfants 4 demi-journées par semaine, favorise-t-elle davantage le développement de l'enfant que l'intervention Passe-partout qui ne touche directement les enfants qu'à quelques occasions au cours de l'année? A l'inverse, les parents étant directement touchés par des animateurs, l'intervention Passe-partout a-t-elle plus d'influence sur les attitudes des parents que l'intervention Maternelle-classe où les parents ont habituellement une participation réduite?

CHAPITRE V

LES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

1. LES DIFFERENCES ENTRE LES MILIEUX ECONOMIQUEMENT FAIBLES ET LES MILIEUX FAVORISES

Dans l'ensemble, l'analyse des résultats de la phase I de l'expérimentation, soit celle qui correspond à la période du début de l'année scolaire avant que les enfants n'aient participé à une intervention, permet d'établir 2 constatations:

- d'une part, il existe d'importantes différences de développement entre les enfants qui habitent un milieu économiquement faible et ceux qui habitent un milieu favorisé, cela même en contrôlant les différences qui peuvent être attribuées au niveau économique des familles (emploi du père, niveau scolaire), c'est-à-dire en s'assurant que ces niveaux sont les mêmes.

- d'autre part, s'il existe des différences dans les attitudes des parents face à l'éducation de leur enfant selon le niveau économique de la famille, on n'observe cependant pas de différences attribuables aux caractéristiques socio-économiques du milieu.

1. *Le développement des enfants*

Les enfants qui habitent un milieu économiquement favorisé ont, en moyenne, des résultats plus élevés que les enfants qui habitent un milieu économiquement faible. Si l'on fait exception des activités du domaine de la socialisation, on constate au tableau 1 de l'annexe III, que, sur une échelle de 100, des différences, variant selon les domaines, de 9 à 13 points, existent entre les 2 groupes d'enfants. Ces différences dans les résultats moyens des 2 groupes ne peuvent être attribuées ni au sexe ni à l'âge des enfants puisque les 2 groupes sont homogènes par rapport à ces 2 critères. De plus, aucun des écarts observés ne peut être attribué au hasard.(1)

(1) Pour tous les résultats présentés, lorsqu'il est dit qu'un phénomène est significatif ou qu'il ne peut être attribué au hasard, un test statistique a été fait; le seuil accepté, sauf mention contraire, est une probabilité égale ou inférieure à 0,01.

Le domaine d'activités où l'écart entre les 2 groupes d'enfants est le plus grand est le domaine logico-mathématique ou prélogique; les écarts sont d'égale importance pour chacune des 3 activités de ce domaine. Viennent ensuite, par ordre décroissant des écarts, les domaines des arts plastiques, du langage, de la psychomotricité et de la musique.

Aucune différence significative n'existe entre les 2 groupes d'enfants pour l'activité du domaine de la socialisation. Il faut cependant souligner que cette activité ne réfère pas à la compétence sociale réelle des enfants et qu'ainsi les résultats sont peut-être davantage indicatifs de l'importance de l'altruisme comme valeur que du développement social des enfants (réduction de l'égocentrisme); de ce point de vue, ces résultats indiqueraient qu'il n'y a pas ou peu de différences dans les valeurs d'altruisme véhiculées dans les différents milieux. Par ailleurs, si on décompose cette activité par rapport aux différentes dimensions de l'altruisme qui ont été retenues, on constate que, pour les situations qui font appel à l'ENTRAIDE, le groupe d'enfants du milieu favorisé a des résultats légèrement supérieurs au groupe d'enfants de milieux économiquement faibles.

Les résultats globaux dont on vient de fair état appellent certains commentaires si on veut en saisir toute la signification. Ainsi, il est important de tenir compte, entre autres, du contexte socio-économique caractéristique des différents milieux d'où proviennent les groupes d'enfants.

1.1 *Le développement des enfants et le niveau socio-économique de leur famille*

Les résultats présentés plus haut ont indiqué des inégalités de développement entre des groupes d'enfants résidant dans des milieux socio-économiques différents. Cependant, comme les caractéristiques de ces milieux sont établies à partir des caractéristiques des individus qui y habitent, on pourrait croire que ces inégalités de développement entre les 2 groupes d'enfants ne sont qu'une conséquence des caractéristiques des différentes des familles de ces milieux. A titre d'exemple, si les résultats des enfants aux différentes ac-

tivités dépendaient surtout de la "qualité de vie" de leur MILIEU FAMILIAL, il est certain que, par rapport à des critères socio-économiques tels le revenu, l'occupation, etc., les enfants du milieu favorisé auraient, en moyenne, une meilleure qualité de vie et auraient, en conséquence, de meilleurs résultats.

Le niveau socio-économique des familles et les milieux

Afin de tenir compte de ces différences dans la composition des groupes, on a analysé les résultats en tenant compte du niveau socio-économique de la famille des différents enfants qui ont participé aux activités. Le niveau socio-économique a été établi en tenant compte de 2 indications, soit le niveau de scolarité ou le niveau occupationnel du chef de ménage, dans la plupart des cas le père, cela tant pour le groupe de milieu défavorisé que pour celui de milieu favorisé.

Le niveau occupationnel a été défini à partir de l'échelle de B.R. Blishen (1967), cette échelle permettant d'attribuer à différentes occupations un score dont la valeur permet de hiérarchiser les différentes occupations. Au plus bas niveau, correspondent les occupations manuelles non spécialisées et mal rémunérées; viennent ensuite les occupations manuelles spécialisées, les occupations de soutien, les occupations de techniciens et les occupations professionnelles. Les études de Blishen et de d'autres ont montré une corrélation très forte entre cette échelle, le niveau de scolarité et le niveau des revenus, de telle sorte que cette classification est d'une grande fiabilité comme indicateur du niveau socio-économique.

L'utilisation de l'échelle de Blishen permet de constater que les 2 groupes, celui des enfants de milieux défavorisés et celui des enfants de milieux favorisés se composent, par rapport au niveau de l'occupation des parents des enfants, de façon très différente, tel que l'indique le tableau 2 de la page suivante.

Tableau 2

NIVEAU OCCUPATIONNEL DU CHEF DE MENAGE
DES FAMILLES DES ENFANTS
QUI ONT PARTICIPE AUX ACTIVITES

Niveau occupationnel	*Groupe du milieu favorisé (contrôle)* (%)	*Groupes des milieux défavorisés (expérimentaux)* (%)
1- Emplois manuels non spécialisés	29 (16)	316 (56)
2- Emplois manuels spécialisés	35 (19)	92 (16)
3- Techniciens et employés qualifiés	68 (38)	104 (18)
4- Professionnels administrateurs et commerçants	48 (27)	54 (10)
TOTAL	180 (100)	566 (100)

Les résultats

Tenant compte de cette différence de composition des 2 groupes, on a analysé les résultats des enfants aux activités. Cette analyse permet de constater que la réussite aux activités est linéairement liée au niveau socio-économique de la famille des enfants, c'est-à-dire qu'à mesure que le niveau socio-économique de la famille augmente, la réussite aux activités est plus grande.

De plus, même en contrôlant la variation due aux différences de niveau socio-économique des familles des 2 groupes d'enfants, on constate que les

écarts entre les résultats moyens des 2 roupes d'enfants continuent d'exister. En effet, tel que l'indique le tableau 2 e l'annexe III, les écarts entre le groupe d'enfants de milieux favorisés et e groupe d'enfants de milieux défavorisés se maintiennent, à quelques exceptions près, quel que soit le niveau occupationnel des parents, cela pour tous les domaines d'activités, à l'exception de celui de la socialisation.

Le graphique 1 présente de façon visuelle ces résultats. On peut y constater que, en moyenne, à emploi de même niveau (niveau supérieur, par exemple) un enfant de milieu défavorisé a des résultats inférieurs de 8 points à ceux d'un enfant de milieu favorisé.

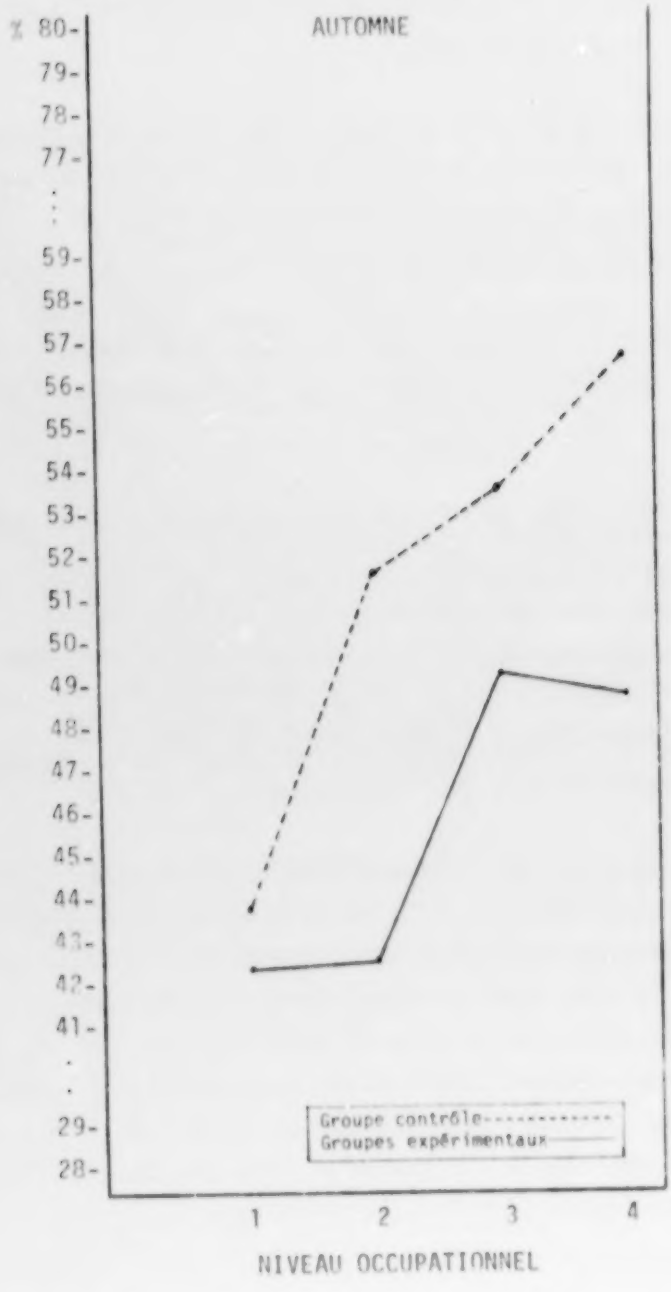
L'analyse des résultats du tableau 2 de l'annexe III permet de dégager clairement 4 sous-groupes d'enfants dont le développement est significativement différent, soit:

- les enfants de milieux défavorisés dont le père a un emploi manuel, spécialisé ou non;
- les enfants de milieux favorisés dont le père a un emploi manuel non spécialisé;
- les enfants de milieux défavorisés dont le père a un emploi de technicien ou de professionnel;
- les enfants de milieux favorisés dont le père a un emploi manuel spécialisé, de technicien ou de professionnel.

Ces sous-groupes sont hiérarchisés, le premier correspondant au groupe d'enfants dont les résultats sont les plus faibles, le dernier correspondant à celui dont les résultats sont les plus forts. Ces sous-groupes n'ont cependant pas la même importance quantitative. En effet, le premier groupe correspond à la situation la plus courante des familles qui vivent sur un territoire économiquement faible et le quatrième groupe correspond à la situation la plus courante des familles qui vivent sur un territoire économiquement favorisé. Les deuxième et troisième groupes correspondent à des situations plus marginales (10% et 28% de la population).

Graphique 1

RESULTATS MOYENS DES ENFANTS AUX ACTIVITES
SELON LE NIVEAU OCCUPATIONNEL DU CHEF DE MENAGE



Des analyses faites en fonction du niveau de scolarité des parents ont conduit à des conclusions analogues; cette conclusion n'est pas surprenante compte tenu de la très forte corrélation qui existe entre le niveau de scolarité et le niveau occupationnel, les individus les moins scolarisés ayant les occupations qui requièrent le moins de formation.

2. *Les attitudes éducatives des parents*

L'analyse des résultats obtenus à l'aide du questionnaire sur les attitudes des parents indique que, de façon générale, les parents ont des attitudes plutôt favorables à une approche compréhensive de l'éducation qu'à une approche normative et autoritaire. Cependant, l'analyse indique que ces attitudes sont plus caractéristiques des parents qui résident en milieu favorisé que de ceux qui résident en milieu économiquement faible.

En effet, tel que l'indique le tableau 3 de l'annexe III, des différences significatives existent par rapport aux 5 échelles d'attitudes qui ont été utilisées, soit: la confiance en soi comme parent, le sentiment de responsabilité, l'acceptation du développement de l'enfant, la confiance en l'enfant et l'empathie. De plus, des différences existent aussi au niveau de 2 échelles de comportements, soit celle qui concerne le développement de l'autonomie émotionnelle de l'enfant et l'acceptation positive de la situation parentale.

Il faut cependant ajouter que, dans la mesure où les écarts observés sont relativement réduits (5 à 6 points sur une échelle de 100), ils sont davantage indicatifs d'une tendance que d'une différence fondamentale entre les parents des deux milieux économiques.

Par ailleurs, l'analyse du tableau 4 de l'annexe III permet de constater que les attitudes des parents sont davantage positives à mesure qu'ils ont un niveau occupationnel plus élevé. Cependant, contrairement à ce que l'on a observé dans l'analyse des résultats des activités auxquelles ont participé les enfants, une fois que cette relation avec le niveau occupationnel familial

est contrôlée, les différences entre les parents de milieux économiquement faibles et les autres disparaissent presque complètement cela pour toutes les échelles où l'on avait observé des écarts entre les 2 groupes.

3. *Conclusion*

Les résultats qui viennent d'être présentés permettent d'apporter 2 conclusions qui devraient avoir des implications sur l'orientation des interventions éducatives en milieu économiquement faible:

- les enfants qui habitent un milieu économiquement faible ont, en moyenne, un développement, inférieur à ceux qui habitent un milieu favorisé. Même si ces écarts sont liés, en partie, au niveau économique familial, le fait de contrôler ce niveau ne fait pas totalement disparaître les écarts entre les enfants des 2 types de milieux; le milieu socio-économique a autant d'importance que le milieu familial de l'enfant.
- les parents ont, en moyenne, des attitudes plus favorables au développement de l'autonomie de l'enfant s'ils ont un niveau économique familial plus élevé. Cependant, une fois contrôlé le niveau économique familial, on n'observe pas de différences uniquement attribuables aux milieux économiques.

Le fait que le milieu socio-économique ne joue pas le même rôle selon que l'analyse concerne les parents ou qu'elle concerne les enfants peut paraître surprenant. En effet, cette différence nous porte à croire que lorsque les enfants ont atteint un certain âge le milieu économique importe beaucoup moins que d'autres facteurs qui visent à l'intégration de tout membre de la société (milieu familial, scolarisation, communication de masse, groupe d'amis, migration...). Dans cette perspective, il serait important de connaître vers quel âge les enfants commencent à être intégrés dans ces processus plus généraux.

Ces conclusions indiquent toutefois la pertinence d'offrir, dès le niveau préscolaire, des ressources éducatives spécifiques aux familles qui résident en milieu économiquement faible; ces ressources apparaissent nécessaires si l'on veut favoriser une diminution de l'inégalité des chances dans la réussite scolaire. Ces résultats permettent de nuancer certaines opinions qu'on a eu souvent tendance à considérer comme universellement valables. Entre autres, elles indiquent la fragilité des hypothèses que l'on peut tirer d'études régionales, particulièrement si ces études sont réalisées dans un milieu trop spécifique.

Par ailleurs, il serait important de voir à partir de quel moment les différences attribuables spécifiquement au milieu tendent à disparaître. Une telle information permettrait de voir jusqu'à quel niveau scolaire une stratégie d'intervention en fonction des milieux socio-économiques est la plus pertinente.

II. L'IMPACT GLOBAL DES INTERVENTIONS EXPERIMENTEES

L'analyse des résultats de la phase I (début de l'année scolaire) a permis d'établir qu'il existe, avant toute participation à une des interventions expérimentées, des écarts de développement entre le groupe d'enfants de milieux économiquement faibles et celui de milieux économiquement favorisés. L'analyse des résultats de la phase 2 (fin de l'année scolaire) permettra d'avoir des indications de l'impact de ces différentes interventions sur le développement des enfants.

On présentera cette analyse en 2 sections. La première, qui correspond au présent chapitre, traite de l'impact global des interventions, en considérant les quatre sous-groupes d'enfants ayant participé à l'une ou l'autre intervention comme un seul échantillon, celui d'enfants de milieux économiquement faibles. La seconde section traitera de l'impact spécifique de chacune des interventions expérimentées.

1. *L'impact global sur le développement des enfants*

La période écoulée entre les 2 moments où les enfants ont été rencontrés est exactement de six mois. Sur une telle période de temps, tous les enfants ont développé des habiletés dans tous les domaines d'activités, les résultats moyens ayant augmenté d'environ 10 points. Le développement est toutefois variable selon les différents domaines: il est plus marqué pour les domaines psychomoteur et prélogique (13 à 16 points) qu'il ne l'est pour les autres domaines (9 à 11 points), en particulier celui de la socialisation où il n'est que de 6 points (tableau 1 de l'annexe III).

Par ailleurs, si l'on compare les résultats des 2 groupes d'enfants, celui des milieux économiquement faibles et celui des milieux favorisés, on constate que l'accroissement du développement est en pratique le même, que les enfants aient participé ou non à une des interventions. Ceci ne veut toutefois pas dire que les enfants des milieux défavorisés ont atteint un

niveau de développement comparable à celui des enfants de milieux favorisés.

Deux exceptions sont cependant à mentionner: le domaine des arts plastiques et celui du langage.

En ce qui concerne le domaine des arts plastiques, un progrès plus marqué est observé chez les enfants qui ont participé à une des interventions, cela pour les 2 activités; l'écart dans la progression entre les 2 groupes est de près de 2 points. Cependant, si on tient compte du niveau socio-économique des familles, on constate que les différences entre les 2 groupes d'enfants disparaissent; en effet, on observe que le progrès dans ces activités est régressif, c'est-à-dire qu'il est d'autant plus important que le niveau socio-économique de la famille d'un enfant est faible, cela pour les 2 milieux économiques. Ce phénomène illustre 2 choses: d'une part, les enfants des familles les plus modestes sont probablement mis en contact avec divers matériels d'arts plastiques à un âge plus avancé que les autres; d'autre part, une fois en contact avec ce matériel, les habiletés se développent rapidement et plafonnent, les progrès devenant de plus en plus difficiles.

En ce qui concerne les activités du domaine du langage, les différences entre les progrès marqués par les 2 groupes ne sont dues qu'à la deuxième activité, celle qui concerne la narration faite par les enfants. Toutefois, on verra au chapitre suivant, qu'un seul des quatre groupes de milieux économiquement faibles a connu des progrès significativement plus importants que les autres, ce groupe réussissant cependant beaucoup moins bien que les autres en début d'année scolaire.

1.1 *L'écart entre les milieux et l'écart entre les familles d'un même milieu*

A la fin de l'année scolaire, non seulement l'écart entre les 2 groupes d'enfants est maintenu mais, à l'intérieur de chacun des milieux, l'écart entre les enfants des familles les plus favorisées et ceux des familles les plus démunies est aussi maintenu. En effet, tels que l'indiquent les graphi-

ques de l'annexe III, pour les différent domaines d'activités, les enfants des différents sous-groupes socio-économiques des milieux économiquement faibles et des milieux favorisés ont connu des progrès comparables. Le graphique 2 qui suit, présente ces résultats pour l'ensemble des activités.

On y remarque, d'une part, que les lignes des groupes contrôle (pointillée) et expérimentaux (continue) sont parallèles, autant à l'automne qu'au printemps et que, d'autre part, la distance entre ces lignes est à peu près la même, indiquant par le fait même que la situation relative de chaque sous-groupe n'a pas été modifiée. De plus, on remarque que le groupe expérimental a atteint, en fin d'année scolaire, le niveau auquel était situé le groupe contrôle en début d'année scolaire.

Le fait que le parallélisme entre les droites ne soit pas exactement semblable entre les 2 périodes (automne et printemps) indique que des variations existent dans les écarts relatifs entre les différents sous-groupes. Cependant, ces variations ne sont pas suffisamment importantes pour permettre d'affirmer que certains sous-groupes auraient connu davantage de progrès que d'autres. En effet, tel que l'indique le tableau 3 de la page 63, aucun test "t", qui permet d'apprécier l'importance des écarts entre 2 moyennes, n'est significatif pour le groupe expérimental.

Par ailleurs, en ce qui concerne le groupe de milieux favorisés (contrôle), on observe, pour les arts plastiques et le langage, que les enfants des 2 sous-groupes les plus favorisés connaissent significativement moins de progrès que les autres.

Afin de trouver des éléments susceptibles d'expliquer ce phénomène, on a procédé à des analyses complémentaires.

Graphique 1

RESULTATS MOYENS POUR L'ENSEMBLE DES ACTIVITES,
SELON LE NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE DU CHEF DE MENAGE

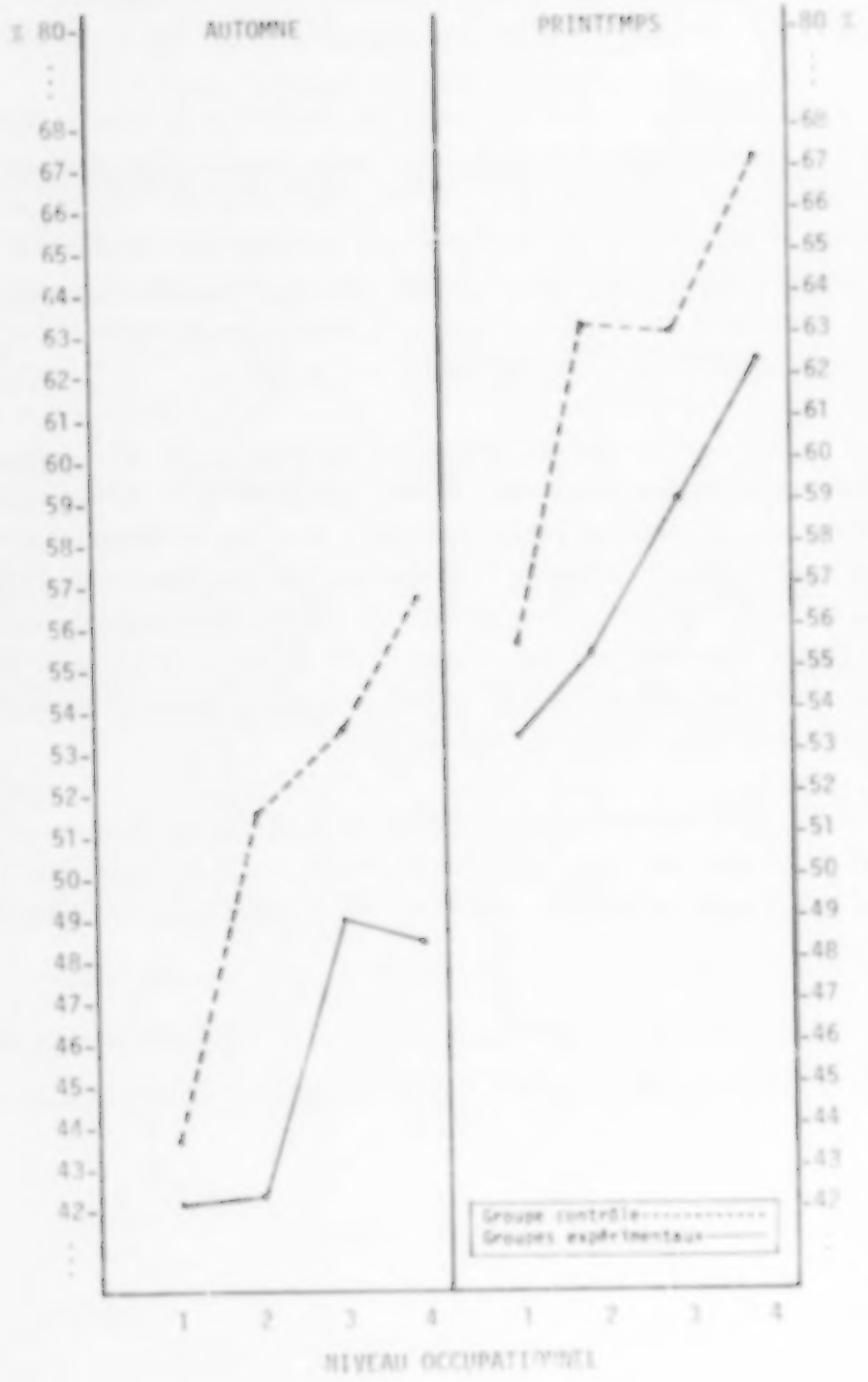


Tableau 5

PROGRESSION DES ENFANTS
SELON LE NIVEAU OCCUPATIONNEL DU CHEF DE MENAGE
ENTRE L'AUTOMNE ET LE PRINTEMPS
(Groupe contrôle et groupes expérimentaux)

Activité	Groupe	*Niveau occupationnel*							
		1		*2*		*3*		*4*	
Arts plastiques	Contrôle	13,61	ns	10,50	*	7,89	ns	5,39	
	Expérimental	11,30	ns	10,50	ns	8,74	ns	9,58	
Musique	Contrôle	8,76	ns	13,52	ns	10,36	ns	11,68	
	Expérimental	10,36	ns	11,70	ns	10,02	ns	11,70	
Psycho-motricité	Contrôle	14,77	ns	15,95	ns	12,39	ns	13,67	
	Expérimental	13,34	ns	15,91	ns	13,61	ns	15,07	
Socialisation	Contrôle	3,87	ns	9,25	ns	5,76	ns	8,46	
	Expérimental	5,62	ns	7,98	ns	7,52	ns	10,89	
Langage	Contrôle	11,35	ns	13,05	*	7,27	ns	9,17	
	Expérimental	13,21	ns	12,65	ns	13,78	ns	11,87	
Prélogique	Contrôle	17,00	ns	12,77	ns	14,95	ns	15,36	
	Expérimental	15,52	ns	17,78	ns	17,85	ns	18,28	
TOTAL:	Contrôle	12,16	ns	12,80	*	9,82	ns	10.59	
	Expérimental	11,96	ns	12,91	ns	11,57	ns	12,52	

1.2. *Deux phénomènes particuliers au groupe contrôle*

Ces analyses ont permis de mettre en lumière 2 faits. En premier lieu, le groupe contrôle n'est pas un groupe homogène mais est composé de 2 sous-groupes d'enfants: celui des enfants qui fréquentent une pré-maternelle privée (garderie, atelier...) et celui de ceux qui demeurent à la maison. La fréquentation d'une maternelle privée est liée au niveau socio-économique de la famille de l'enfant: alors que près de 50% des enfants des sous-groupes les plus favorisés fréquentent une maternelle, seulement 20% des enfants des sous-groupes les moins favorisés le font.

En second lieu, le sous-groupe d'enfants qui fréquentent une maternelle privée ont, en début et en fin d'année scolaire, des résultats moyens supérieurs à celui des enfants qui demeurent à la maison (tableau 5 de l'annexe III). Toutefois, le progrès réalisé par les enfants qui demeurent à la maison est légèrement supérieur, en arts plastiques et en langage, à celui réalisé par les enfants qui fréquentent une maternelle. Ces écarts ne doivent pas être interprétés comme indiquant un manque d'efficacité de la maternelle mais plutôt comme la présence d'un certain plafonnement dans le développement des enfants, du moins par rapport aux habiletés qu'ils devaient démontrées dans les différentes activités.

2. *L'impact sur les attitudes éducatives des parents*

Tous les modèles d'intervention expérimentés auprès des enfants de quatre ans n'impliquent pas avec la même importance les parents des enfants. Le fait de considérer dans ce chapitre l'ensemble des parents comme ne formant qu'un seul échantillon conduit donc nécessairement à minimiser les changements dans certaines attitudes éducatives qui seraient consécutifs d'une participation à l'une ou l'autre intervention. Ce point de vue global apparaît cependant pertinent si l'on regarde les 4 interventions comme des façons équivalentes de réaliser le modèle privilégié dans "L'école s'adapte à son milieu".

Suite à la description des résultats des attitudes éducatives des différents sous-groupes de parents qui a été faite au point I-2 du présent chapitre, il est évident qu'on ne peut s'attendre à des changements très importants (en termes quantitatifs, au niveau des échelles) sur une période aussi courte que six mois. En effet, avant toute participation à une intervention, les écarts entre les différents sous-groupes, même s'ils ne pouvaient être attribués au hasard, n'étaient pas supérieurs à 5 ou 6 points sur une échelle de 100.

L'analyse des tableaux 3 et 4 de l'annexe III, indique qu'effectivement il y a eu peu de changements dans les attitudes éducatives des parents des 2 groupes. A l'exception de l'attitude de "confiance en soi", les écarts entre les 2 groupes de parents demeurent les mêmes que ceux qui existaient avant que les parents ne participent à une des interventions.

On doit cependant mentionner que, dans le groupe expérimental, il y a une tendance à ce que, pour la plupart des échelles d'attitudes, les résultats soient plus positifs qu'ils ne l'étaient à l'automne, alors que dans le groupe contrôle la tendance est inverse. Ces tendances inverses indiquent que plusieurs variables extérieures aux interventions sont susceptibles d'intervenir.

Enfin, des analyses subséquentes ont indiqué que les changements dans les attitudes ne varient pas de façon significative d'un sous-groupe socio-économique à l'autre, que ce soit à l'intérieur du groupe des milieux défavorisés ou des milieux favorisés.

III. L'IMPACT DE CHACUNE DES INTERVENTIONS EDUCATIVES EXPERIMENTEES

Dans le chapitre précédent, on prenait pour acquis que les différentes interventions étaient autant de façons équivalentes d'opérationnaliser le modèle d'intervention décrit dans l'"Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible". Cependant, dans la mesure où les différents éléments du modèle (lieux de regroupement des enfants, participation des parents, télévision, matériel éducatif) ne sont pas également importants dans les différentes interventions expérimentées, il est important de voir si chacune des interventions conduit à des résultats semblables ou si, au contraire, on peut attribuer à chacune des effets spécifiques.

L'ensemble des données nécessaires pour réaliser cette comparaison est présenté à l'annexe IV. Avant de présenter les principales conclusions qui se dégagent de l'analyse de ces données, il convient de faire état des particularités qui caractérisent les différentes sous-populations qui ont participé aux interventions expérimentées. La connaissance de ces caractéristiques est essentielle à une bonne compréhension des résultats de fin d'année.

1. *Les sous-populations qui ont participé aux interventions*

Une analyse des caractéristiques socio-économiques des populations ayant participé aux différentes interventions expérimentées fait ressortir que toutes ces clientèles ne sont pas identiques. Ce phénomène est en grande partie dû aux caractéristiques du recrutement en vigueur dans chacune des interventions. Les interventions Maternelle-animation, Maternelle-classe et Maternelle-maison doivent limiter le nombre de participants à 30 ou 42 familles, les services étant assurés par du personnel enseignant régi par les conventions collectives des enseignants. Une intervention comme Passe-partout doit assurer, pour l'ensemble du territoire d'une commission scolaire, des services à toutes les familles qui ont un enfant de quatre ans.

De plus, si l'on tient compte des modalités de fonctionnement des différents types de maternelle, on peut constater que Maternelle-animation et Maternelle-maison sont beaucoup plus mobiles que la Maternelle-classe, les groupes d'enfants étant plus petits et les lieux de rencontres plus variés. Enfin, si l'on tient compte du rôle très actif que la Maternelle-animation demande aux parents de jouer, il n'est pas étonnant de constater que la clientèle qui participe à ce programme est nettement différente des autres clientèles.

En effet, en début d'année scolaire, les résultats des enfants devant participer à Maternelle-animation et ceux de leurs parents étaient nettement plus près de ceux des familles du milieu favorisé qui n'avaient pas recours à une maternelle privée que de ceux des autres familles des milieux défavorisés. Le tableau 4, qui présente les résultats aux activités des enfants de ces 2 groupes, permet d'appuyer cette affirmation.

Tableau 4

COMPARAISON DES MOYENNES DE L'AUTOMNE DU SOUS-GROUPE D'ENFANTS QUI PARTICIPAIENT A MATERNELLE-ANIMATION ET DU SOUS-GROUPE D'ENFANTS DU GROUPE CONTROLE QUI NE PARTICIPAIENT A AUCUNE INTERVENTION EDUCATIVE

Activité	*Groupe Contrôle*	*Maternelle-animation*
Arts plastiques	46,76	47,20
Musique	46,20	41,27
Psychomotricité	38,24	36,19
Socialisation	70,88	72,82
Langage	49,70	45,28
Prélogique	43,32	38,41
MOYENNE:	50,19	48,32

La ressemblance entre la clientèle ou programme Maternelle-animation et la population du milieu favorisé ressort encore davantage si l'on tient compte du niveau socio-économique des familles. Ainsi, si l'on compare les résultats du groupe d'enfants devant participer à Passe-partout à ceux du groupe devant participer à Maternelle-animation, on observe une très forte tendance à ce que, à statut socio-économique semblable, les enfants de Maternelle-animation aient, en moyenne, des résultats nettement supérieurs à ceux de Passe-partout (tableau I, annexe IV). Ce phénomène est suffisamment accentué pour permettre d'affirmer que les familles qui ont participé à Maternelle-animation étaient, toutes choses égales, aussi favorisées que celle qui résidaient sur un territoire favorisé.

En ce qui concerne les clientèles des trois autres interventions, on peut remarquer qu'elles sont beaucoup plus homogènes. De façon générale, en début d'année scolaire, les enfants devant participer à Maternelle-classe ou à Maternelle-maison ont des résultats très semblables. Les enfants participant à Passe-partout ont, en moyenne, des résultats légèrement inférieurs. Cette différence est en grande partie due au fait que Passe-partout a été développé davantage dans les milieux ruraux, plus défavorisés, que Maternelle-classe ou Maternelle-maison. Dans les analyses qui sont présentées dans les paragraphes qui suivent, il est important de ne pas oublier ces différences qui existaient en début d'année scolaire.

2. *L'impact des différentes interventions sur le développement de l'enfant*

L'analyse des résultats fait ressortir que, règle générale, les diverses interventions ont un effet semblable sur le développement des enfants. Ils ne permettent donc pas de privilégier, par rapport aux objectifs de développement de l'enfant, l'une ou l'autre intervention particulière. Le tableau 2 de l'annexe IV présente, pour chacune des activités de chaque domaine, les résultats comparatifs de l'automne et du printemps.

Afin de faciliter la comparaison entre les résultats obtenus aux 2 périodes (début et fin de l'année scolaire), on présente, à l'annexe IV, ces résultats à l'aide de diagrammes à bâtonnets. Comme la surface non-hachurée représente le progrès moyen accompli par un groupe d'enfants entre l'automne et le printemps, ces diagrammes permettent de visualiser les différents écarts. On y remarque que, pour presque toutes les activités, ces surfaces sont à peu près égales pour toutes les interventions, ce qui indique que les effets attribuables à chacune sont identiques. Quelques exceptions sont cependant à noter.

En premier lieu, en ce qui a trait aux activités du domaine du langage, le groupe d'enfants qui a participé à Passe-partout a fait davantage de progrès que les enfants des autres groupes. Alors qu'en début d'année scolaire, ce groupe d'enfants avaient tendance à réussir moins bien que les autres groupes d'enfants, en fin d'année scolaire, il a des résultats comparables aux autres.

En second lieu, dans le domaine de la musique, pour l'activité de reproduction de sons et de rythmes, le groupe d'enfants de Maternelle-classe a fait davantage de progrès, en fin d'année scolaire, que les autres groupes d'enfants. Ces progrès sont comparables à ceux réalisés par les enfants du groupe contrôle. Ces écarts, pour une seule activité, ne sont cependant pas suffisants pour être significatifs au niveau de l'ensemble des activités de ce domaine.

En troisième lieu, dans le domaine de la socialisation, les enfants ayant participé à Maternelle-maison font suffisamment moins de progrès pour que ce groupe se situe, en fin d'année scolaire, au même niveau que les groupes de Passe-partout et de Maternelle-classe, alors qu'en début d'année scolaire il se situait à mi-chemin entre ces groupes et le groupe de Maternelle-animation et celui des enfants de milieux favorisés.

En quatrième lieu, l'activité de construction de classes (domaine prélogique) est moins bien réussie, en fin d'année scolaire, par les enfants qui ont participé à Maternelle-maison. Par ailleurs, ce groupe était celui qui réussissait le mieux à cette activité au début de l'année scolaire.

Ces quelques remarques ne nous semblent pas suffisantes pour remettre en cause le jugement global qui était porté au début de ce paragraphe, à savoir que les différentes interventions ont des effets semblables sur le développement de l'enfant.

3. *L'impact des différentes interventions sur les attitudes éducatives des parents*

On a indiqué au point *II-2* du présent chapitre, que les attitudes éducatives des parents étaient demeurées relativement stables entre le début et la fin de l'année scolaire. On indiquait cependant que, en milieux économiquement faibles, il y avait une tendance à ce que les attitudes deviennent, en fin d'année scolaire, davantage favorables au développement de l'autonomie de l'enfant.

Une analyse comparative des résultats de chacun des groupes de milieux économiquement faibles qui ont participé à une intervention indique que cette tendance est surtout attribuable à une intervention: Passe-partout. En effet, tel que l'indique le tableau 4 de l'annexe IV, le groupe Passe-partout est le seul pour lequel on enregistre une hausse des résultats moyens pour toutes les échelles. Cette hausse est significative pour 2 attitudes, soit la confiance que les parents accordent à leur enfant et l'empathie dans les communications parents-enfants. De plus, le niveau de la confiance en soi des parents participant à Passe-partout atteint un niveau presque comparable à celui du groupe contrôle.

On observe aussi, pour les groupes qui ont participé aux autres interventions, des hausses mais seulement pour certaines échelles d'attitudes; une hausse significative de la confiance en soi est enregistrée pour le groupe de parents dont les enfants ont participé à Maternelle-maison; il en est de même, face au sentiment de responsabilité, pour le groupe qui a participé à Maternelle-classe. Cette tendance, parce qu'elle n'est pas uniforme pour toutes les échelles, peut difficilement être interprétée comme un indice

clair d'effets spécifiques des interventions Maternelle-animation, Maternelle-classe et Maternelle-maison sur les attitudes éducatives des parents.

Par ailleurs, le fait que la tendance à la hausse soit constante, dans les résultats du groupe ayant participé à Passe-partout, semble indiquer que les différentes attitudes dont on a tenu compte ont été touchées par cette intervention. Il faut cependant rappeler que Passe-partout est la seule intervention qui s'adressait directement aux parents comme parents, les autres interventions intégrant plutôt les parents dans un contexte de rencontres de groupes d'enfants.

CHAPITRE VI

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

L'analyse qui précède permet de donner des indications qui devraient aider à faire le point sur les interventions éducatives expérimentées au niveau préscolaire, spécifiquement en milieu économiquement faible.

En premier lieu, il est apparu clairement que, avant toute participation à une intervention, il existe des différences de développement entre les enfants qui vivent en milieu économiquement faible et ceux qui vivent en milieu favorisé. Ces différences entre les différents milieux économiques existent même si une partie relativement importante des différences peut être expliquée par le niveau socio-économique de la famille d'un enfant, les enfants de familles favorisées réussissant mieux que ceux de familles plus défavorisés.

Les différences entre les milieux peuvent être en grande partie dues à l'urbanisation relative de ces différents milieux; en effet, on a constaté que l'indice de défavorisation utilisé est très sensible au niveau d'urbanisation relative: ainsi la quasi-totalité de secteurs considérés comme défavorisés, si l'on fait exception de l'île de Montréal, sont des secteurs faiblement ou non urbanisés. Par ailleurs, se demandant si ces différences entre milieux économiques défavorisés et milieux économiques favorisés pouvaient exister à l'intérieur même du milieu urbain, on était porté, entre autres suite au rapport DEDAPAM (C.E.C.M.),[1] à croire que non. Cependant, une recherche non publiée du ministère de l'Education, réalisée sur le territoire de la C.E.C.M. à la même époque que DEDAPAM, nous incite à penser que des différences semblables à celles auxquelles on est arrivé existent aussi en milieux urbains.

---

(1) C.E.C.M. (1977). DEDAPAM (Développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la Maternelle), 3e rapport (1971 à 1976).

Ainsi comparant les résultats moyens de 2 groupes d'enfants, un de milieu favorisé et un de milieu défavorisé de la C.E.C.M., la firme SORECOM, dans "Ecole et Apprentissage",(1) indique, qu'au niveau de la maternelle, des différences de développement importantes existent entre les 2 groupes d'enfants.(2) Cependant, suite à ces résultats, les auteurs se sont surtout attachés à critiquer les différents instruments de mesure utilisés, insistant sur les biais culturels inhérents à tout instrument de mesure.

Cette constatation qui a trait aux différences de développement entre les enfants des divers milieux n'a pas, à notre avis, pour conséquence de remettre "sur le dos des enfants" les inégalités de leur réussite scolaire. Au contraire, cette inégalité est en grande partie due aux inégalités culturelles entre les milieux. Cette première conclusion conduit donc à faire une première recommandation qui consiste à:

- continuer à assurer aux clientèles préscolaires des milieux économiquement faibles des ressources éducatives particulières afin de réduire l'écart initial qui sépare ces clientèles de celles des autres milieux économiques.

En second lieu, il est apparu que certaines attitudes éducatives particulières sont liées au développement d'un enfant. Ces attitudes qui sont la confiance qu'un parent a en lui-même, le sentiment qu'il a de pouvoir avoir une influence déterminante sur le développement de son enfant, la confiance qu'il accorde aux capacités de son enfant, l'empathie qu'il manifeste à l'égard de son enfant et qui l'amène à favoriser la communication entre lui et son enfant, la mise en place de règles de discipline non autoritaires, varient surtout selon le niveau économique et culturel de la famille de l'enfant et, très peu selon les différents milieux économiques. Dans la mesure toutefois où ces attitudes sont partie intégrante du milieu de vie de l'enfant, il est essentiel d'en tenir compte, si l'on veut intervenir efficacement pour assurer un meilleur développement de l'enfant.

---

(1) SORECOM (1974). Ecole et apprentissage (Les facteurs socio-culturels de la réussite scolaire). Rapport final, 294 p.

(2) Voir annexe V.

Cette deuxième conclusion conduit à une deuxième recommandation qui est

- Les parents doivent être considérés, autant que leur enfant, comme clientèle-cible des services offerts. De cette façon, on s'assurera que le milieu de vie de l'enfant soit une préoccupation prioritaire.

En troisième lieu, le fait que l'analyse ait permis de constater qu'aucune des différentes interventions expérimentées n'a permis de réduire les écarts de développement qui existaient entre les enfants de milieux favorisés (qui n'étaient pas touchés par ces interventions) et ceux des milieux défavorisés qui ont participé à une intervention amène à formuler les 3 hypothèses suivantes:

- les instruments de mesure utilisés ne sont pas suffisamment sensibles pour indiquer la spécificité des influences qu'ont les différentes interventions;
- si les interventions n'avaient pas existé, les écarts entre les 2 groupes d'enfants auraient été plus grands en fin d'année scolaire que ceux observés au début;
- les différentes interventions n'interviennent pas avec suffisamment d'efficacité sur des variables que l'on peut considérer comme fondamentales.

En ce qui concerne la première hypothèse, on peut penser que, compte tenu des modalités selon lesquelles les différents instruments de mesure ont été développés, ces instruments ont une validité minimale certaine, cela autant du point de vue de leur contenu que de leur consistance.

La deuxième hypothèse ne peut être discutée à la lumière des résultats présentés précédemment. Seule des études supplémentaires pourraient infirmer ou confirmer une telle hypothèse. Toutefois, compte tenu du haut degré de satisfaction des différentes clientèles qui ont participé à l'une ou l'autre intervention, on peut certainement penser que ces interventions répondent adéquatement à des besoins de ces différentes clientèles. Elles permettent, entre autres, aux enfants d'élargir l'éventail de leurs expériences, surtout de leurs expériences avec des pairs.

La troisième hypothèse nous semble être la base la plus plausible d'explication des résultats qui ont été obtenus. En effet, à partir du moment où l'on constate que des facteurs culturels et économiques sont étroitement liés aux résultats obtenus par les différents groupes d'enfants, on est en droit de penser que ce sont sur ces facteurs que l'on devrait essayer d'intervenir si l'on veut intervenir avec le plus d'efficacité. Or, ces facteurs sont avant tout des éléments qui caractérisent le milieu de vie des enfants, particulièrement leur milieu familial.

Si l'on examine les différentes interventions de ce point de vue, on constate que peu d'entre elles touche directement le milieu de vie de l'enfant. Si certaines ont lieu dans ce milieu de vie (Maternelle-animation, Maternelle-maison), il est plus difficile de dire qu'elles ont pour objet "son milieu de vie". De la même façon, on peut dire que s'il est évident que pour toucher le milieu de vie de l'enfant, il faille tenir compte de ses parents, il ne suffit pas d'intégrer les parents lors des activités avec les enfants pour penser que ces derniers amélioreront encore davantage l'environnement quotidien de l'enfant; pour ce faire, il faudrait que cet environnement familial lui-même soit objet de réflexion. C'est à cette seule condition que les parents pourront améliorer leur compétence éducative et le support quotidien donné à leur enfant.

Tenant compte des différents aspects dont on vient de parler, on est amené à recommander de développer une intervention qui s'inspirerait surtout de Maternelle-animation et de Passe-partout, c'est-à-dire une intervention qui développerait en même temps:

- des activités pour les enfants en petits groupes;
- une participation des parents aux activités des enfants;
- des rencontres pour les parents où serait amorcée une réflexion sur le rôle éducatif des parents et sur l'actualisation de leur propre compétence éducative dans la vie quotidienne de leur enfant.

La mise en place de ces 3 éléments, qui nous apparaissent indissociables, exigerait certes des modifications aux interventions expérimentées jusqu'à maintenant. Cependant, l'adaptation pourrait être relativement facile à réaliser si l'on tient compte du fait que les différents éléments nécessaires pour y arriver existent déjà dans l'une ou l'autre intervention actuelle.

On ne voudrait toutefois pas que cette recommandation amène à penser qu'il n'y a qu'une seule façon d'intervenir; au contraire, l'orientation qui est proposée laisse toute la latitude nécessaire pour permettre d'adapter les services aux différentes particularités locales. Ainsi, il est certain que, en milieu urbain, la classe demeurera un lieu de rencontre privilégiée; en effet, comme beaucoup de mères travaillent, plusieurs seront incapables de participer aux activités de groupe des enfants; par ailleurs, dans ces cas, les rencontres avec les groupes de parents revêtent une importance capitale.

Enfin, compte tenu du fait que, en moyenne, les enfants avaient des résultats moindres à mesure qu'ils résidaient sur un territoire plus défavorisé économiquement, on devrait octroyer les différentes ressources en commençant par les secteurs les plus défavorisés économiquement.

De plus, afin d'être certain de toucher, à l'intérieur d'un territoire donné, les familles qui sont le plus susceptible d'avoir besoin de support, on devrait toujours offrir un service à toutes les familles et éviter, autant que faire se peut, d'utiliser une stratégie du "premier arrivé, premier servi".

Pour conclure, il est peut-être opportun de rappeler que l'efficacité des interventions développées au niveau préscolaire est en grande partie liée à la continuité que pourront leur assurer les autres niveaux scolaires, particulièrement le premier cycle du primaire.

Il ne faut cependant pas perdre de vue que le véritable impact de ces différentes interventions ne sera connu que dans quelques années et que seules des études longitudinales pourraient permettre de porter un jugement sur les effets à plus long terme de telles interventions.

ANNEXE I

Tableau 1

DUREE ET PONDERATION DES ACTIVITES

Domaine	Activité	Nombre d'items	Score Min.	Score Max.	Durée moyenne (min.) Automne	Durée moyenne (min.) Printemps	Pondération
Arts plastiques	Dextérité	6	0	18	13,44	10,88	0,490
	Connaissance des matériaux	14	0	14	6,32	5,32	0,510
	TOTAL:	*20*			*19,76*	*16,20*	*1,0*
Psycho-motricité	Copie de formes géométriques	9	0	9	5,25	4,72	0,223
	Motricité globale	11	0	11	9,73	9,68	0,345
	Imitation de gestes	21	0	21	8,13	7,59	0,432
	TOTAL:	*41*			*23,11*	*21,99*	*1,0*
Socialisation	Pipo et Mira	15	15	60	24,82	20,53	1,0
	TOTAL:	*15*			*24,82*	*20,53*	*1,0*
Langage	Compréhension	6	0	18	10,29	9,34	0,575
	Narration	5	0	10	6,74	5,11	0,425
	TOTAL:	*11*			*17,03*	*14,45*	*1,0*
Musique	Connaissance des bruits, sons et rythmes	18	0	18	11,45	10,72	0,426
	Chansons et comptines	19	0	19	8,16	7,46	0,367
	Reproduction de sons et rythmes	12	0	12	3,98	3,76	0,207
	TOTAL:	*49*			*23,59*	*21,94*	*1,0*
Pré-logique	Construction de classes	3	0	3	5,21	5,43	0,155
	Relations	14	0	14	7,41	6,84	0,373
	Habiletés numériques	15	0	15	11,42	10,35	0,472
	TOTAL:	*32*			*24,01*	*22,62*	*1,0*
TOTAL:		*168*			*132,32*	*117,73*	*6,0*

Tableau 2

MOYENNE ET ECART-TYPE POUR CHACUN DES ITEMS DES ACTIVITES

(Automne et printemps)

DUREE ET ALPHA DE CRONBACH POUR CHACUNE DES ACTIVITES

Domaine	Activité	Item	AUTOMNE $\bar{x}$	AUTOMNE σ	AUTOMNE Durée	PRINTEMPS $\bar{x}$	PRINTEMPS σ	PRINTEMPS Durée
Arts plastiques	Dextérité	1	0,319	0,827		0,896	1,214	
		2	0,613	0,843		1,085	0,974	
		3	1,549	1,297		2,179	1,153	
		4	1,717	1,191		2,250	1,011	
		5	1,689	1,274		2,421	0,985	
		6	1,519	1,251		2,287	1,020	
	TOTAL: (778)		7,406	4,709	13,44	11,119 (776)	4,147	10,88
	Alpha de Cronbach			0,784				
	Connaissance des matériaux	1	0,530	0,499		0,786	0,410	
		2	0,532	0,499		0,676	0,468	
		3	0,441	0,497		0,552	0,498	
		4	0,453	0,498		0,578	0,494	
		5	0,688	0,464		0,831	0,375	
		6	0,677	0,468		0,844	0,363	
		7	0,714	0,452		0,840	0,366	
		8	0,532	0,499		0,739	0,440	
		9	0,267	0,443		0,443	0,497	
		10	0,316	0,465		0,459	0,499	
		11	0,555	0,497		0,727	0,446	
		12	0,510	0,500		0,708	0,455	
		13	0,311	0,463		0,544	0,498	
		14	0,297	0,457		0,565	0,496	
	TOTAL: (775)		6,822	2,945	6,32	9,293 (777)	3,054	5,32
	Alpha de Cronbach			0,681				
Musique	Connaissance des bruits, sons et rythmes	1	0,833	0,373		0,931	0,254	
		2	0,646	0,479		0,825	0,380	
		3	0,428	0,495		0,631	0,483	

Domaine	Activité	Item	AUTOMNE			PRINTEMPS		
			$\bar{x}$	σ	Durée	$\bar{x}$	σ	Durée
		4	0,144	0,351		0,299	0,458	
		5	0,352	0,478		0,441	0,497	
		6	0,495	0,500		0,618	0,486	
		7	0,570	0,495		0,753	0,432	
		8	0,599	0,490		0,730	0,444	
		9	0,321	0,467		0,290	0,454	
		10	0,484	0,500		0,597	0,491	
		11	0,302	0,459		0,366	0,482	
		12	0,217	0,412		0,285	0,452	
		13	0,427	0,495		0,524	0,500	
		14	0,129	0,335		0,190	0,393	
		15	0,300	0,459		0,439	0,497	
		16	0,415	0,493		0,561	0,497	
		17	0,626	0,484		0,661	0,474	
		18	0,192	0,394		0,277	0,448	
	TOTAL:		7,506 (754)	2,494	11,45	9,413 (773)	2,671	10,72
	Alpha de Cronbach			0,420				
Chansons et comptines		1	0,334	0,472		0,619	0,486	
		2	0,481	0,500		0,519	0,500	
		3	0,281	0,450		0,375	0,484	
		4	0,651	0,477		0,764	0,425	
		5	0,473	0,500		0,628	0,484	
		6	0,493	0,500		0,642	0,480	
		7	0,846	0,361		0,938	0,241	
		8	0,519	0,500		0,590	0,492	
		9	0,398	0,490		0,470	0,499	
		10	0,273	0,446		0,352	0,478	
		11	0,755	0,430		0,817	0,387	
		12	0,653	0,476		0,719	0,450	
		13	0,321	0,467		0,392	0,488	
		14	0,724	0,447		0,720	0,449	
		15	0,479	0,500		0,500	0,500	
		16	0,470	0,499		0,550	0,498	
		17	0,463	0,499		0,559	0,497	
		18	0,654	0,476		0,764	0,425	
		19	0,545	0,498		0,568	0,496	
	TOTAL:		9,833 (770)	2,833	8,16	11,487 (776)	3,131	7,46
	alpha de Cronbach			0,493				

Domaine	Activité	Item	AUTOMNE			PRINTEMPS		
			$\bar{x}$ (N)	σ	Durée	$\bar{x}$	σ	Durée
	Reproduction de sons et rythmes	1	0,325	0,469		0,510	0,500	
		2	0,314	0,465		0,527	0,500	
		3	0,171	0,377		0,299	0,458	
		4	0,291	0,454		0,477	0,500	
		5	0,095	0,294		0,250	0,433	
		6	0,210	0,408		0,418	0,494	
		7	0,255	0,436		0,367	0,482	
		8	0,288	0,453		0,439	0,497	
		9	0,132	0,338		0,254	0,435	
		10	0,248	0,432		0,404	0,491	
		11	0,236	0,425		0,370	0,483	
		12	0,120	0,325		0,242	0,428	
	TOTAL:		*2,683* (767)	*3,235*	*3,98*	*4,632* (735)	*3,854*	*3,76*
	alpha de Cronbach			*0,880*				
Psycho-motricité	Copie de formes géométriques	1	0,805	0,397		0,919	0,273	
		2	0,348	0,477		0,558	0,497	
		3	0,127	0,333		0,262	0,440	
		4	0,434	0,496		0,580	0,494	
		5	0,294	0,433		0,401	0,490	
		6	0,161	0,367		0,238	0,426	
		7	0,045	0,206		0,113	0,317	
		8	0,014	0,120		0,082	0,275	
		9	0,016	0,125		0,093	0,290	
	TOTAL:		*2,194* (772)	*1,592*	*5,25*	*3,246* (777)	*1,699*	*4,72*
	alpha de Cronbach			*0,620*				
	Motricité globale	1	0,651	0,477		0,783	0,412	
		2	0,610	0,488		0,660	0,474	
		3	0,375	0,485		0,589	0,492	
		4	0,217	0,412		0,415	0,493	
		5	0,391	0,488		0,512	0,500	
		6	0,121	0,326		0,227	0,419	
		7	0,167	0,373		0,299	0,458	
		8	0,170	0,376		0,260	0,439	
		9	0,120	0,325		0,248	0,432	
		10	0,091	0,287		0,145	0,353	

Domaine	Activité	Item	AUTOMNE $\bar{x}$	AUTOMNE σ	AUTOMNE Durée	PRINTEMPS $\bar{x}$	PRINTEMPS σ	PRINTEMPS Durée
			(n)					
		11	0,087	0,282		0,136	0,343	
	TOTAL:		2,999 (760)	2,695	9,73	4,276 (763)	5,039	9,68
	alpha de Cronbach			0,917				
	Imitation de gestes	1	0,898	0,302		0,947	0,224	
		2	0,879	0,326		0,941	0,236	
		3	0,835	0,372		0,872	0,334	
		4	0,821	0,383		0,904	0,294	
		5	0,643	0,479		0,783	0,412	
		6	0,448	0,489		0,661	0,474	
		7	0,297	0,457		0,527	0,500	
		8	0,486	0,500		0,677	0,468	
		9	0,318	0,466		0,609	0,488	
		10	0,294	0,456		0,458	0,499	
		11	0,583	0,493		0,734	0,442	
		12	0,548	0,498		0,650	0,477	
		13	0,142	0,349		0,230	0,421	
		14	0,192	0,394		0,347	0,476	
		15	0,065	0,247		0,175	0,380	
		16	0,159	0,366		0,304	0,460	
		17	0,216	0,412		0,373	0,484	
		18	0,523	0,500		0,832	0,374	
		19	0,302	0,459		0,578	0,494	
		20	0,286	0,452		0,550	0,498	
		21	0,219	0,414		0,450	0,498	
	TOTAL:		9,103 (777)	3,981	8,13	12,583 (770)	4,067	7,59
	alpha de Cronbach			0,797				
Socialisation	Pipo et Mira	1	3,269	1,033		3,496	0,908	
		2	2,972	0,974		3,254	0,917	
		3	2,320	1,111		2,538	1,290	
		4	2,752	1,163		3,109	1,131	
		5	2,740	0,963		2,964	0,956	
		6	3,142	1,093		3,396	0,999	
		7	2,609	1,005		2,835	0,935	
		8	3,206	0,934		3,363	0,914	
		9	2,866	1,050		3,084	1,055	
		10	2,955	1,177		3,228	1,118	

Domaine	Activité	Item	AUTOMNE $\bar{x}$ (N)	AUTOMNE σ	AUTOMNE Durée	PRINTEMPS $\bar{x}$	PRINTEMPS σ	PRINTEMPS Durée
		11	2,829	1,078		3,143	1,011	
		12	2,707	1,149		3,019	1,098	
		13	2,782	1,271		3,054	1,262	
		14	2,953	1,105		3,249	1,006	
		15	2,401	1,194		2,652	1,284	
	TOTAL:		42,546 (746)	7,568	24,82	46,471 (758)	8,881	20,53
	alpha de Cronbach			0,952				
Langage	Compréhension	1	1,891	1,189		2,317	1,034	
		2	0,656	0,885		0,860	1,027	
		3	1,933	1,093		2,319	0,923	
		4	2,120	1,148		2,342	1,047	
		5	2,242	1,062		2,508	0,913	
		6	1,384	1,106		1,616	1,110	
	TOTAL:		10,229 (776)	3,799	10,29	11,963 (777)	3,303	9,34
	alpha de Cronbach			0,613				
	Narration	1	1,244	0,946		1,529	0,719	
		2	0,613	0,799		0,833	0,773	
		3	0,417	0,734		0,789	0,878	
		4	0,306	0,652		0,637	0,756	
		5	0,166	0,491		0,254	0,513	
	TOTAL:		2,510 (725)	2,222	6,74	3,994 (765)	2,343	6,11
	alpha de Cronbach			0,810				
Prélogique	Construction de classes	1	0,635	0,482		0,765	0,424	
		2	0,062	0,241		0,167	0,373	
		3	0,007	0,083		0,042	0,202	
	TOTAL:		0,700 (776)	0,594	5,21	0,974 (778)	0,728	5,45
	alpha de Cronbach			0,237				

Domaine	Activité	Item	AUTOMNE $\bar{x}$ (N)	AUTOMNE σ	AUTOMNE Durée	PRINTEMPS $\bar{x}$	PRINTEMPS σ	PRINTEMPS Durée
	Relations	1	0,575	0,495		0,839	0,367	
		2	0,425	0,495		0,580	0,494	
		3	0,263	0,441		0,405	0,491	
		4	0,602	0,490		0,730	0,444	
		5	0,928	0,259		0,958	0,202	
		6	0,147	0,354		0,333	0,472	
		7	0,111	0,314		0,275	0,447	
		8	0,112	0,316		0,297	0,457	
		9	0,323	0,468		0,576	0,495	
		10	0,363	0,481		0,536	0,499	
		11	0,458	0,499		0,614	0,487	
		12	0,351	0,478		0,521	0,500	
		13	0,345	0,476		0,574	0,495	
		14	0,332	0,471		0,514	0,500	
	TOTAL:		*5,340* (771)	*3,390*	*7,41*	*7,757* (777)	*3,611*	*6,84*
	alpha de Cronbach			*0,825*				
	Habiletés numériques	1	0,777	0,416		0,920	0,271	
		2	0,485	0,500		0,692	0,462	
		3	0,327	0,470		0,508	0,500	
		4	0,602	0,490		0,807	0,395	
		5	0,132	0,338		0,243	0,429	
		6	0,283	0,451		0,481	0,500	
		7	0,441	0,497		0,617	0,486	
		8	0,315	0,465		0,518	0,500	
		9	0,346	0,476		0,586	0,493	
		10	0,294	0,456		0,468	0,499	
		11	0,116	0,320		0,218	0,413	
		12	0,294	0,456		0,507	0,500	
		13	0,651	0,477		0,829	0,377	
		14	0,490	0,500		0,668	0,471	
		15	0,418	0,493		0,621	0,485	
	TOTAL:		*5,975* (770)	*4,010*	*11,42*	*8,684* (777)	*3,819*	*10,35*
	alpha de Cronbach			*0,865*				

Tableau 3

MATRICE DES CORRELATIONS ENTRE LES SCORES AUX DIFFERENTES ACTIVITES

(Automne et printemps)

	APA1 APP1	APA3 APP3	MUSA1 MUSP1	MUSA2 MUSP2	MUSA3 MUSP3	PSYA1 PSVP1	PSYA2 PSVP2	PSYA3 PSVP3	SOCA SOCP	LANA1 LANP1	LANA2 LANP2	PLOA1 PLOP1	PLOA2 PLOP2	PLOA3 PLOP3	APA APP	MUSA MUSP	PSYA PSVP	LANA LANP	PLOA PLOP	TOTA TOTP
APA1 APP1	--	0,39 *0,34*	0,29 *0,24*	0,31 *0,31*	0,29 *0,30*	0,17 *0,15*	0,28 *0,31*	0,48 *0,38*	0,20 *0,25*	0,30 *0,23*	0,39 *0,26*	0,24 *0,15*	0,50 *0,41*	0,55 *0,46*	0,86 *0,85*	0,41 *0,35*	0,54 *0,48*	0,39 *0,28*	0,58 *0,47*	0,68 *0,62*
APA3 APP3		--	0,35 *0,31*	0,40 *0,39*	0,27 *0,29*	0,40 *0,38*	0,27 *0,29*	0,36 *0,44*	0,24 *0,33*	0,35 *0,39*	0,44 *0,38*	0,22 *0,26*	0,55 *0,57*	0,51 *0,52*	0,80 *0,88*	0,46 *0,48*	0,48 *0,46*	0,47 *0,47*	0,57 *0,60*	0,69 *0,62*
MUSA1 MUSP1			--	0,33 *0,31*	0,25 *0,30*	0,27 *0,28*	0,16 *0,14*	0,29 *0,30*	0,14 *0,20*	0,28 *0,23*	0,34 *0,28*	0,13 *0,18*	0,36 *0,37*	0,34 *0,28*	0,37 *0,34*	0,74 *0,74*	0,30 *0,35*	0,31 *0,31*	0,38 *0,36*	0,48 *0,49*
MUSA2 MUSP2				--	0,29 *0,37*	0,29 *0,31*	0,24 *0,25*	0,34 *0,38*	0,18 *0,26*	0,33 *0,30*	0,37 *0,32*	0,22 *0,17*	0,39 *0,44*	0,41 *0,43*	0,44 *0,41*	0,72 *0,74*	0,38 *0,38*	0,41 *0,37*	0,45 *0,48*	0,54 *0,55*
MUSA3 MUSP3					--	0,31 *0,33*	0,29 *0,28*	0,29 *0,35*	0,11 *0,20*	0,24 *0,23*	0,33 *0,34*	0,12 *0,11*	0,32 *0,34*	0,37 *0,45*	0,34 *0,36*	0,71 *0,77*	0,38 *0,41*	0,32 *0,34*	0,35 *0,43*	0,49 *0,54*
PSYA1 PSVP1						--	0,25 *0,34*	0,47 *0,44*	0,20 *0,27*	0,28 *0,25*	0,37 *0,32*	0,23 *0,22*	0,48 *0,42*	0,50 *0,47*	0,59 *0,54*	0,39 *0,42*	0,63 *0,64*	0,37 *0,34*	0,54 *0,50*	0,60 *0,57*
PSYA2 PSVP2							--	0,36 *0,39*	0,17 *0,25*	0,22 *0,26*	0,16 *0,19*	0,13 *0,13*	0,33 *0,32*	0,26 *0,33*	0,33 *0,34*	0,32 *0,34*	0,78 *0,82*	0,30 *0,33*	0,38 *0,36*	0,49 *0,51*
PSYA3 PSVP3								--	0,19 *0,29*	0,34 *0,37*	0,35 *0,36*	0,25 *0,22*	0,46 *0,53*	0,50 *0,55*	0,52 *0,45*	0,41 *0,46*	0,83 *0,80*	0,42 *0,44*	0,54 *0,60*	0,60 *0,60*
SOCA SOCP									--	0,20 *0,30*	0,20 *0,23*	0,16 *0,21*	0,31 *0,44*	0,30 *0,40*	0,26 *0,36*	0,20 *0,29*	0,24 *0,34*	0,24 *0,33*	0,34 *0,46*	0,50 *0,47*
LANA1 LANP1										--	0,39 *0,37*	0,16 *0,17*	0,44 *0,47*	0,45 *0,43*	0,39 *0,39*	0,38 *0,35*	0,36 *0,38*	0,87 *0,83*	0,48 *0,49*	0,57 *0,56*
LANA2 LANP2											--	0,20 *0,18*	0,51 *0,43*	0,49 *0,39*	0,49 *0,35*	0,47 *0,42*	0,44 *0,41*	0,79 *0,92*	0,54 *0,45*	0,65 *0,58*
PLOA1 PLOP1												--	0,31 *0,31*	0,28 *0,25*	0,29 *0,24*	0,21 *0,21*	0,26 *0,25*	0,21 *0,21*	0,45 *0,46*	0,38 *0,35*
PLOA2 PLOP2													--	0,66 *0,66*	0,63 *0,59*	0,48 *0,51*	0,53 *0,54*	0,56 *0,54*	0,82 *0,88*	0,77 *0,74*
PLOA3 PLOP3														--	0,65 *0,55*	0,50 *0,52*	0,58 *0,55*	0,54 *0,49*	0,83 *0,91*	0,81 *0,77*
APA APP															--	0,52 *0,50*	0,59 *0,53*	0,52 *0,38*	0,71 *0,60*	0,82 *0,76*
MUSA MUSP																--	0,48 *0,51*	0,49 *0,46*	0,55 *0,57*	0,69 *0,71*
PSYA PSVP																	--	0,46 *0,47*	0,62 *0,60*	0,75 *0,77*
LANA LANP																		--	0,63 *0,56*	0,78 *0,72*
PLOA PLOP																			--	0,88 *0,86*
AGEENF	0,08 *0,01*	0,00 *0,18*	0,19 *0,21*	0,18 *0,20*	0,15 *0,16*	0,11 *0,02*	0,22 *0,22*	0,21 *0,21*	0,16 *0,22*	0,21 *0,15*	0,25 *0,22*	0,06 *0,04*	0,29 *0,26*	0,28 *0,22*	0,30 *0,25*	0,22 *0,26*	0,11 *0,10*	0,25 *0,22*	0,30 *0,26*	0,34 *0,33*
SEXE	0,15 *0,16*	0,07 *0,07*	-0,08 *-0,08*	0,09 *0,09*	0,09 *0,04*	0,12 *0,11*	0,21 *0,23*	0,22 *0,17*	(0,06)* *-0,11*	(0,06)* *0,01*	0,13 *0,11*	0,15 *0,14*	0,10 *0,14*	0,19 *0,20*	0,14 *0,14*	0,15 *0,13*	0,26 *0,28*	0,09 *0,11*	0,18 *0,22*	0,18 *0,17*

Tableau 4

LES CORRELATIONS ENTRE LES DIFFERENTES ECHELLES D'ATTITUDES ET LES RESULTATS DES ENFANTS AUX ACTIVITES

(Automne)

	ATT1	ATT2	ATT3	ATT4	ATT5	COM1*	COM2	COM3	COM4	COM5	COM6
ATT1	--	0,55	0,44	0,38	0,47	ns	0,34	0,27	0,25	0,39	0,38
ATT2		--	0,65	0,50	0,63	-0,10	0,46	0,28	0,31	0,27	0,38
ATT3			--	0,52	0,61	ns	0,48	0,33	0,36	0,19	0,42
ATT4				--	0,55	ns	0,43	0,31	0,33	0,20	0,32
ATT5					--	-0,13	0,55	0,37	0,34	0,21	0,42
COM1						--	-0,08	0,09	ns	ns	0,08
COM2							--	0,43	0,40	0,24	0,40
COM3								--	0,25	0,27	0,39
COM4									--	0,14	0,33
COM5										--	0,36
COM6											--
APA	0,08	0,19	0,23	0,20	0,25	-0,17	0,20	ns	0,09	ns	ns
MUSA	ns	0,14	0,17	0,12	0,13	-0,13	0,22	ns	ns	ns	ns
PSYA	0,07	0,09	0,18	0,15	0,20	-0,11	0,19	ns	0,08	ns	0,10
SOCA	ns	ns	ns	ns	ns	-0,10	ns	ns	ns	ns	ns
LANA	0,11	0,22	0,21	0,15	0,22	-0,23	0,18	ns	0,11	ns	ns
PLOA	0,10	0,21	0,26	0,19	0,26	-0,21	0,23	ns	0,16	ns	ns
TOTA	0,08	0,20	0,23	0,16	0,26	-0,23	0,22	ns	0,12	ns	ns
BLISHEN	0,19	0,22	0,19	0,21	0,28	ns	0,24	ns	0,10	0,15	0,08

* Cette échelle est inversée: un score faible est identique à un score élevé pour les autres échelles.

Tableau 5

MOYENNE, ECART-TYPE, NOMBRE D'ITEMS ET ALPHA DE CRONBACH POUR CHACUNE DES ECHELLES D'ATTITUDES

(Automne)

	Echelle	Moyenne	Ecart-type	Nombre d'items	α
Attitude 1	Confiance en soi	13,29	3,17	5	0,61
Attitude 2	Sentiment de responsabilité	23,32	4,25	8	0,64
Attitude 3	Acceptation du développement de l'enfant	20,92	3,77	7	0,58
Attitude 4	Empathie	16,14	3,39	7	0,43
Attitude 5	Confiance en l'enfant	18,99	3,79	7	0,69
Comportement 1	Autonomie* (prise de décision)	8,96	2,34	5	0,48
Comportement 2	Développement émotionnel	13,25	2,77	5	0,49
Comportement 3	Socialisation (aspect normatif)	12,08	2,64	5	0,50
Comportement 4	Socialisation (aspect expressif)	11,85	2,51	5	0,47
Comportement 5	Acceptation de la situation parentale	20,21	3,05	8	0,38
Comportement 6	Règles disciplinaires	22,81	4,41	9	0,61

* Cette échelle est inversée: plus le score est faible, plus il est semblable à un score élevé pour les autres échelles.

ANNEXE II

Les interventions du M.E.Q. en milieux défavorisés étant développées dans des commissions scolaires sélectionnées en fonction des critères de défavorisation définis dans le document "Les Secteurs défavorisés du Québec" (D.P.P., avril 1977), le plan échantillonnal présenté ici a pour base le même document. Les groupes expérimentaux sont ceux qui sont touchés par une intervention spécifique aux milieux défavorisés.

La stratégie expérimentale qui a été adoptée repose sur une comparaison des milieux extrêmes. Ainsi, même si tous les milieux défavorisés sont touchés par l'une ou l'autre intervention du Ministère, nous n'avons retenu, dans les échantillons expérimentaux, que les secteurs les plus défavorisés, c'est-à-dire ceux qui sont à 1,25 écart type ou plus de la moyenne; ces secteurs sont au nombre de 81.

De la même façon les milieux favorisés ont été limités aux secteurs les plus favorisés; ces secteurs, dont la valeur de l'indice global est inférieure à 0,60 sont au nombre de 70.

Les quatre groupes expérimentaux et le groupe contrôle qui ont permis d'étudier les impacts des différentes interventions du Ministère auprès des enfants de quatre ans ont été constitués à partir des listes d'enfants de quatre ans de différents secteurs défavorisés où se développent chacune des interventions.

Ces secteurs se situaient sur le territoire des commissions scolaires présentées au tableau 1 de la page suivante.

Tableau 1

COMMISSIONS SCOLAIRES DONT LES ENFANTS ONT PARTICIPE AUX ACTIVITES ET NOMBRE D'ENFANTS PAR COMMISSION SCOLAIRE

Commission scolaire	*Nombre d'enfants*	*Intervention*
C.S. de Ristigouche	15	Passe-partout
C.S. La Neigette	11	Maternelle-classe
C.S. Vallée de la Matapédia	17	Passe-partout
	8	Maternelle-maison
	18	Maternelle-classe
C.S. de Matane	13	Passe-partout
C.S. de Forillon	11	Passe-partout
C.S. de Dolbeau	7	Maternelle-maison
C.S. Baie des Ha! Ha!	14	Maternelle-classe
C.S. de Beauceville	9	Maternelle-maison
	7	Maternelle-animation
C.S. de St-Joseph	10	Maternelle-animation
C.S. de la Jeune Lorette	10	Maternelle-maison
C.S. des Basques	17	Passe-partout
C.S. des Montagnes	17	Passe-partout
C.S. Jean Chapais	14	Maternelle-classe
C.S. de Rivière-du-Loup	7	Maternelle-classe
C.S. de Témiscouata	19	Passe-partout
	7	Maternelle-classe
C.S. de Bellechasse	19	Maternelle-animation
	15	Maternelle-maison
C.S. Pointe-Lévy	16	Maternelle-animation
	13	Maternelle-maison

Commission scolaire	Nombre d'enfants	Intervention
C.S. Abénakis	20	Maternelle-animation
	8	Maternelle-maison
C.S. Beauport	12	Maternelle-maison
C.S. Côte-de-Beaupré	13	Maternelle-maison
C.S. Chutes-Montmorency	18	Maternelle-animation
C.S. L'Islet-Sud	19	Passe-partout
C.S. Marie-Victorin	32	Maternelle-animation
	12	Maternelle-maison
C.S. de Shawinigan	20	Maternelle-classe
C.S. St-Exupéry	183	Groupe-contrôle
C.S. Deux-Montagnes	8	Maternelle-classe
C.S. du Long Sault	6	Maternelle-classe
C.S. St-Jérôme	13	Maternelle-classe
	7	Maternelle-maison
C.S. de Berthier-Dautraie	6	Maternelle-classe
C.S. des Laurentides	9	Maternelle-classe
C.S. de Le Gardeur	7	Maternelle-classe
C.S. Des Milles-Iles	7	Maternelle-classe
C.S. Pierre-Neveu	16	Passe-partout
C.S. de Pontiac	17	Passe-partout
C.S. La Seigneurie	18	Passe-partout
C.E.C.Q.	30	Maternelle-classe
	4	Passe-partout

Tableau 2

NOMBRE D'ENFANTS
DE CHACUN DES SOUS-GROUPES EXPERIMENTAUX ET CONTROLE
SELON LE SEXE ET LE GROUPE D'AGE DES ENFANTS

	Age* - Sexe						Total
	4:0 à 4:3		4:4 à 4:7		4:8 à 4:11		
	M	F	M	F	M	F	
GROUPES EXPERIMENTAUX:							
E_1: Passe-partout	28	32	30	31	31	29	181
E_2: Maternelle-classe	27	25	32	31	32	30	177
E_3: Maternelle-maison	20	23	15	18	18	20	114
E_4: Maternelle-animation	17	22	21	22	20	21	123
TOTAL:	92	102	98	102	101	100	595
GROUPE CONTROLE:							
C: Secteurs favorisés	30	28	33	32	30	30	183

* Au 1er octobre 1979.

ANNEXE III

Tableau 8

COMPARAISON DU GROUPE CONTROLE ET DES GROUPES EXPERIMENTAUX
POUR CHACUN DES DOMAINES D'ACTIVITES
(Automne et printemps)

Domaine	Groupe Contrôle $\bar{x}$	t	Groupes Expérimentaux $\bar{x}$
Arts plastiques	54,30 *65,90*	* *	42,57 *53,15*
Socialisation	72,52 *79,30*	ns ns	70,67 *77,06*
Musique	48,24 *59,32*	* *	39,65 *50,46*
Psycho-motricité	40,91 *54,27*	* *	31,75 *45,59*
Langage	51,62 *60,56*	* *	41,62 *54,11*
Pré-logique	47,05 *62,02*	* *	34,03 *50,71*
TOTAL:	52,78 *63,06*	* *	44,60 *56,01*
AGE:	5,245	ns	5,240

Tableau 2

RESULTATS MOYENS DES ENFANTS AUX ACTIVITES
SELON LE NIVEAU OCCUPATIONNEL DU CHEF DE MENAGE
(Groupe contrôle et groupes expérimentaux)
(Automne)

Activité	*Groupe*	*Niveau occupationnel*							
		1	*t*	*2*	*t*	*3*	*t*	*4*
Arts plastiques	Contrôle	39,17	*	54,37	ns	54,67	*	63,24
	Expérimental	39,51	ns	40,55	*	46,67	ns	50,19
Musique	Contrôle	44,86	ns	44,88	ns	49,00	*	51,62
	Expérimental	38,02	ns	38,08	*	43,52	ns	41,73
Psycho-motricité	Contrôle	32,12	*	41,61	ns	42,00	ns	44,42
	Expérimental	29,55	ns	30,42	*	34,93	ns	37,70
Socialisation	Contrôle	68,85	ns	71,45	ns	74,64	ns	72,80
	Expérimental	69,94	ns	69,08	ns	72,05	ns	72,54
Langage	Contrôle	42,45	*	51,48	ns	53,10	ns	55,40
	Expérimental	37,83	*	42,03	ns	44,61	ns	48,81
Prélogique	Contrôle	34,39	*	46,35	ns	47,51	ns	54,38
	Expérimental	30,04	ns	32,38	*	40,16	ns	42,13
TOTAL:	Contrôle	43,81	*	51,77	ns	53,75	ns	56,98
	Expérimental	42,13	ns	42,27	*	49,10	ns	48,87

Tableau 5

COMPARAISON DU GROUPE CONTROLE ET DES GROUPES EXPERIMENTAUX
POUR LES DIFFERENTES ECHELLES D'ATTITUDES
(Automne et printemps)

Echelle	Groupe Contrôle		t	Groupes Expérimentaux	
	$\bar{x}$	σ		$\bar{x}$	σ
Attitude 1	14,07 *13,74*	2,84 *3,78*	• *ns*	13,01 *13,07*	3,25 *3,3*
Attitude 2	24,55 *24,44*	3,48 *3,46*	• •	22,86 *23,35*	4,42 *4,07*
Attitude 3	21,53 *21,86*	3,28 *3,12*	• •	20,69 *20,59*	3,92 *4,01*
Attitude 4	16,91 *16,79*	3,09 *3,36*	• •	15,85 *15,96*	3,46 *3,14*
Attitude 5	20,48 *20,33*	3,17 *3,34*	• •	18,43 *19,22*	3,85 *3,70*
Comportement 1	8,68 *8,93*	2,23 *2,44*	*ns* *ns*	9,07 *9,07*	2,38 *2,21*
Comportement 2	14,35 *13,83*	2,70 *2,73*	• •	12,83 *12,84*	2,69 *2,65*
Comportement 3	12,34 *12,22*	2,50 *2,61*	*ns* *ns*	11,98 *12,01*	2,69 *2,46*
Comportement 4	12,15 *12,16*	2,34 *2,65*	*ns* *ns*	11,73 *11,94*	2,56 *2,73*
Comportement 5	20,81 *20,54*	2,97 *2,60*	• *ns*	19,98 *19,89*	3,05 *3,25*
Comportement 6	23,05 *22,87*	3,61 *3,63*	*ns* *ns*	22,71 *22,41*	4,67 *4,22*

Tableau 4

MOYENNES DES RESULTATS AUX ECHELLES D'ATTITUDES SELON LE NIVEAU OCCUPATIONNEL DU CHEF DE MENAGE (GROUPE CONTROLE ET GROUPES EXPERIMENTAUX)

(Automne)

Echelle	*Groupe*	*Niveau occupationnel*						
		1	*t*	*2*	*t*	*3*	*t*	*4*
Attitude 1	Contrôle	13,25	ns	13,46	ns	13,89	ns	14,94
	Expérimental	12,75	ns	13,22	ns	13,03	*	14,55
Attitude 2	Contrôle	23,25	ns	23,79	ns	24,55	ns	25,74
	Expérimental	22,36	ns	22,93	ns	23,70	ns	24,35
Attitude 3	Contrôle	19,95	ns	21,50	ns	21,81	ns	22,14
	Expérimental	20,22	ns	20,78	ns	21,21	ns	22,32
Attitude 4	Contrôle	15,60	ns	16,82	ns	17,28	ns	17,26
	Expérimental	15,49	ns	15,68	ns	16,21	*	17,77
Attitude 5	Contrôle	18,80	ns	20,11	ns	20,77	ns	21,31
	Expérimental	17,83	ns	18,53	ns	19,05	ns	20,42
Comportement 1	Contrôle	9,20	ns	8,82	ns	8,49	ns	8,46
	Expérimental	9,10	ns	9,10	ns	8,90	ns	9,42
Comportement 2	Contrôle	13,10	ns	14,07	ns	14,66	ns	14,89
	Expérimental	12,58	ns	12,93	ns	13,03	ns	14,06
Comportement 3	Contrôle	11,60	ns	12,29	ns	12,60	ns	12,37
	Expérimental	11,95	ns	12,38	ns	11,70	ns	11,81
Comportement 4	Contrôle	11,85	ns	12,50	ns	11,72	ns	12,60
	Expérimental	11,50	ns	12,03	ns	11,79	ns	12,10
Comportement 5	Contrôle	19,55	ns	20,57	ns	21,51	ns	20,57
	Expérimental	19,79	ns	19,75	ns	20,30	ns	20,94
Comportement 6	Contrôle	22,15	ns	24,04	ns	22,96	ns	22,91
	Expérimental	20,50	ns	22,07	ns	23,57	ns	23,55

Tableau 5

GROUPE CONTROLE

COMPARAISON DES MOYENNES DU SOUS-GROUPE D'ENFANTS

QUI FREQUENTAIENT LA PRE-MATERNELLE PRIVEE

ET DU SOUS-GROUPE D'ENFANTS

QUI NE PARTICIPAIENT A AUCUNE INTERVENTION EDUCATIVE

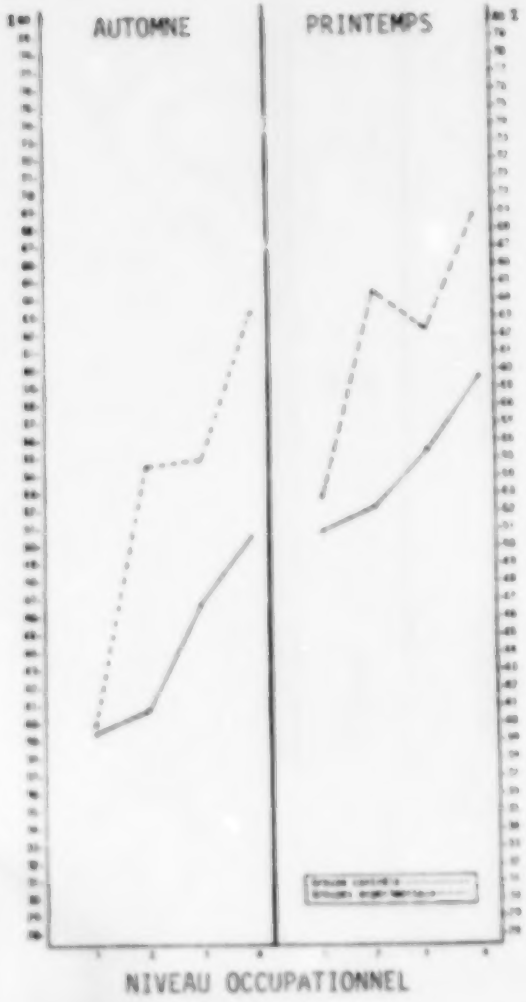
(Automne et printemps)

Activité	Groupe contrôle		
	Pré-maternelle Privée	t	Aucune Fréquentation
Arts plastiques	63,68 70,09	* *	48,76 58,75
Musique	51,70 62,53	* *	46,20 57,48
Psychomotricité	45,40 57,70	* *	38,24 52,38
Socialisation	75,28 79,68	* ns	70,88 79,07
Langage	54,81 62,69	* ns	49,70 59,31
Prélogique	53,36 68,32	* *	43,32 58,29
MOYENNE:	57,13 66,27	* *	50,19 61,23

Tableau 6

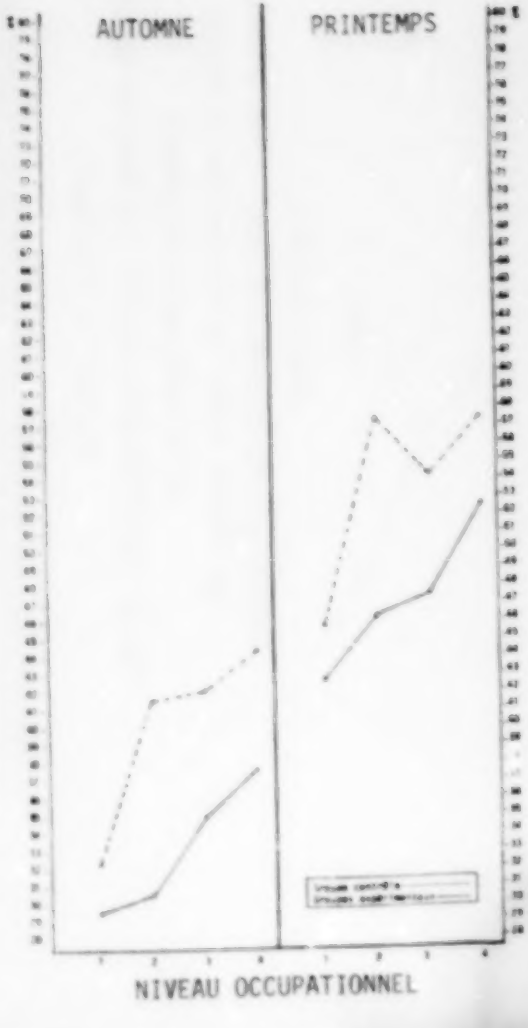
SCORES MOYENS, POUR LES GROUPES CONTROLE ET EXPERIMENTAUX, AUX DIFFERENTES ACTIVITES SELON LE NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE DES FAMILLES

Domaine des arts plastiques

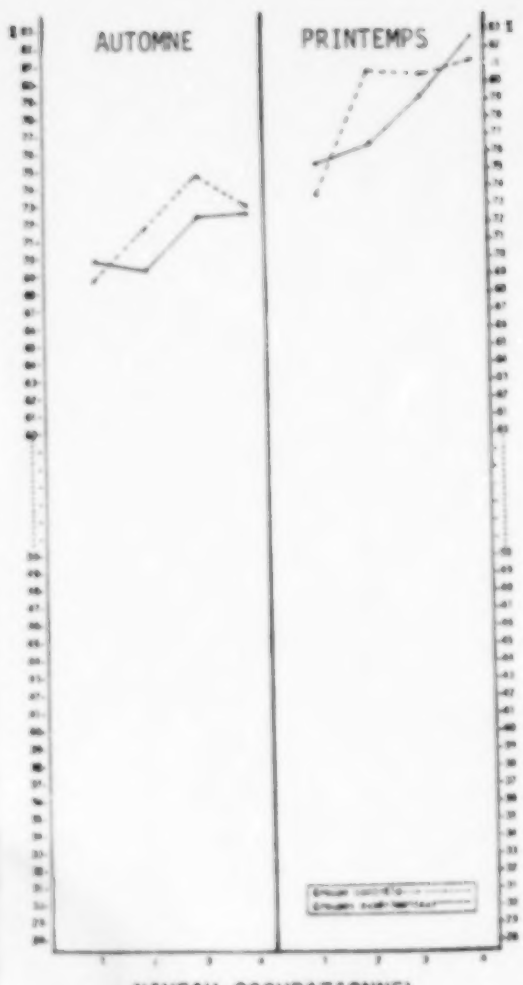


Domaine de la musique

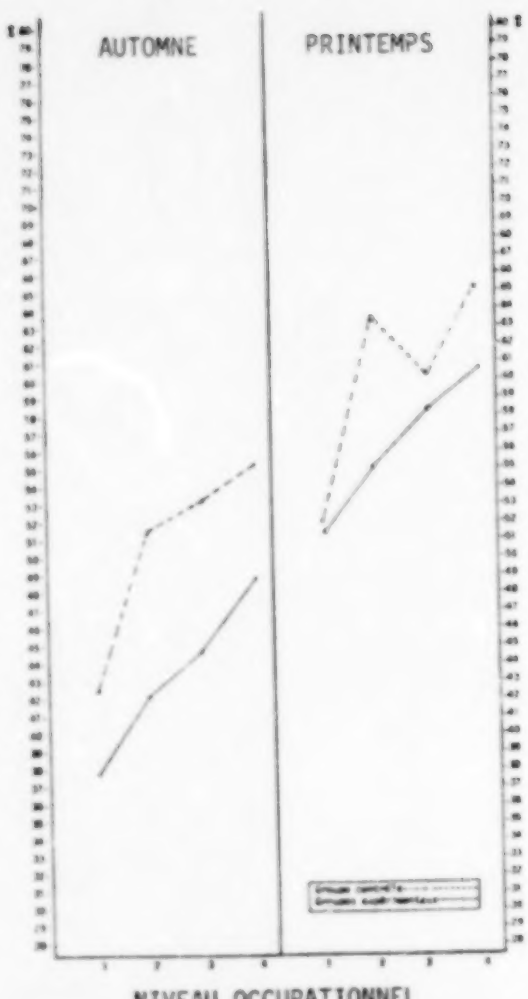
Domaine de la psychomotricité



Domaine de la socialisation



Domaine du langage



Domaine prélogique

ANNEXE IV

Tableau 1

COMPARAISON DES MOYENNES DU GROUPE MATERNELLE-ANIMATION
ET DU GROUPE PASSE-PARTOUT
SELON LE NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE DU CHEF DE MENAGE
(Automne)

Domaine d'activités	*Intervention*	*Niveau socio-économique*							
		1	*t*	*2*	*t*	*3*	*t*	*4*	*t*
Arts plastiques	Passe-partout	37,72	ns	36,49	*	37,21	*	43,41	ns
	Mat.-animation	43,05		49,27		49,68		51,99	
Musique	Passe-partout	36,42	*	36,14	ns	40,72	ns	41,04	ns
	Mat.-animation	41,73		40,49		43,28		38,45	
Psycho-motricité	Passe-partout	30,59	ns	28,74	*	32,89	ns	34,29	ns
	Mat.-animation	34,42		37,69		37,60		38,42	
Socialisation	Passe-partout	68,86	ns	67,68	ns	70,28	ns	67,20	ns
	Mat.-animation	72,88		72,27		72,32		75,01	
Langage	Passe-partout	35,82	ns	43,59	ns	36,28	*	45,85	ns
	Mat.-animation	40,82		49,11		51,48		44,92	
Prélogique	Passe-partout	27,13	ns	26,32	*	31,96	*	34,49	ns
	Mat.-animation	33,32		42,40		44,86		40,36	
TOTAL:	Passe-partout	41,25	*	40,72	*	42,93	*	43,80	ns
	Mat.-animation	46,45		48,72		53,12		48,04	

Tableau 2

MOYENNE POUR CHACUN DES SOUS-GROUPES A CHACUNE DES ACTIVITES

(Automne et printemps)

Domaine	Activité	Contrôle	Passe-Partout	Matern. Animation	Matern. Maison	Matern. Classe	Milieux Défavorisés
Arts plastiques	1	9,00 11,28	6,33 10,14	7,80 11,44	6,91 10,80	6,91 10,87	6,92 11,78
	2	8,19 10,43	5,79 8,40	7,13 9,77	6,47 8,88	6,47 9,04	6,40 8,48
	TOTAL:	54,30 63,36	38,25 48,76	47,20 57,62	42,37 52,58	42,48 52,82	42,16 52,76
Musique	1	8,53 10,80	6,99 8,74	7,39 8,79	7,32 8,98	7,16 8,98	7,19 9,14
	2	10,79 12,62	8,65 10,43	10,18 11,66	9,76 11,27	9,85 11,48	9,54 11,14
	3	4,11 6,18	2,20 3,26	2,36 3,80	1,94 2,74	2,39 3,74	2,24 4,18
	TOTAL:	48,24 59,31	37,66 46,11	41,27 50,52	39,56 48,41	40,31 47,99	39,52 48,87
Psycho-motricité	1	2,95 3,45	1,83 2,55	2,18 3,42	1,95 2,28	1,95 3,02	1,96 4,11
	2	4,02 5,16	2,83 3,61	3,31 4,01	2,29 4,17	2,35 3,87	2,68 3,88
	3	10,17 14,23	8,43 11,89	9,68 13,39	8,53 11,60	8,64 11,88	8,77 12,04
	TOTAL:	40,91 54,37	31,22 43,49	36,19 49,81	29,67 43,55	29,94 46,78	31,53 46,87
Socialisation	1	72,52 79,30	68,99 76,83	72,82 80,20	71,48 78,09	69,40 76,73	70,39 78,85
	TOTAL:	72,52 79,30	68,99 76,83	72,82 80,20	71,48 78,09	69,40 76,73	70,39 78,87
Langage	1	11,40 15,03	9,26 11,46	10,66 13,32	10,04 12,72	9,84 12,09	9,87 11,99
	2	3,49 4,52	2,07 2,87	2,66 3,39	2,16 2,62	2,03 2,83	2,19 3,13
	TOTAL:	51,62 61,37	38,88 48,73	45,28 55,77	41,72 54,05	40,60 51,77	41,19 53,87
Prélogique	1	0,798 1,09	0,591 0,910	0,730 1,01	0,763 0,999	0,648 1,06	0,669 0,989
	2	6,90 9,55	4,30 6,41	5,51 6,99	4,92 7,03	4,93 7,25	4,86 7,31
	3	7,80 10,56	4,58 6,73	6,33 8,87	5,86 8,44	5,34 8,87	5,41 8,50
	TOTAL:	47,05 61,73	28,69 41,43	38,41 53,49	35,59 50,08	33,42 50,40	33,46 50,57
TOTAL:		52,78 63,96	42,10 58,41	48,32 58,55	44,36 54,33	43,64 53,69	44,21 53,73

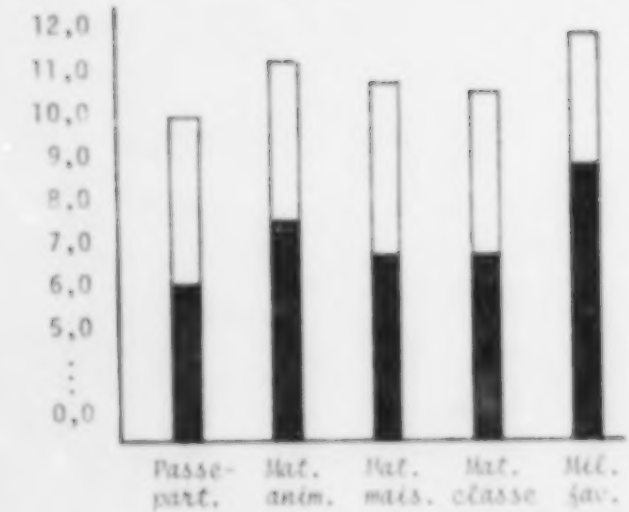
Tableau 3

GRAPHIQUES

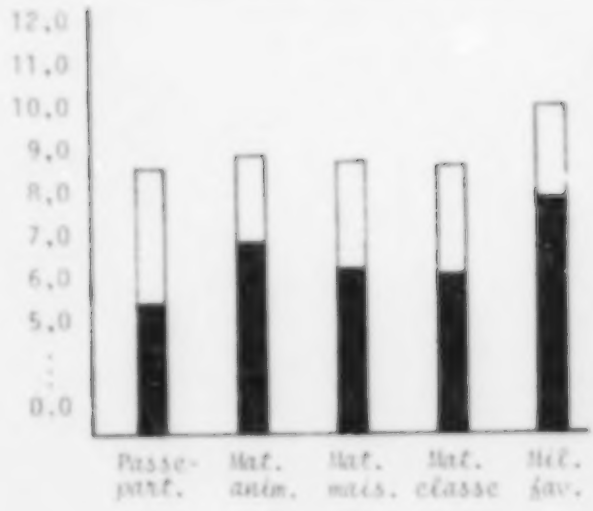
SCORES BRUTS MOYENS AUX DIFFERENTES ACTIVITES
POUR CHACUN DES SOUS-GROUPES EXPERIMENTAUX ET POUR LE GROUPE-CONTROLE
(automne et printemps)

ARTS PLASTIQUES

Activité 1: Dextérité

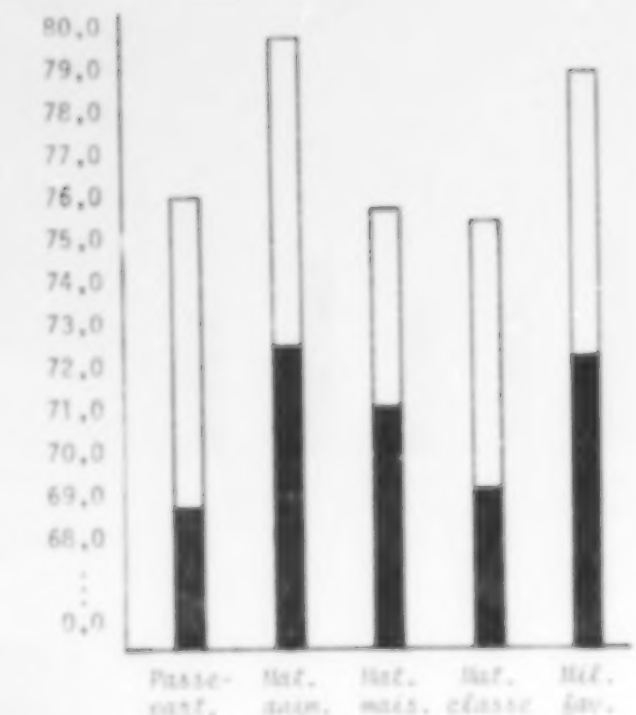


Activité 2: Connaissance des matériaux



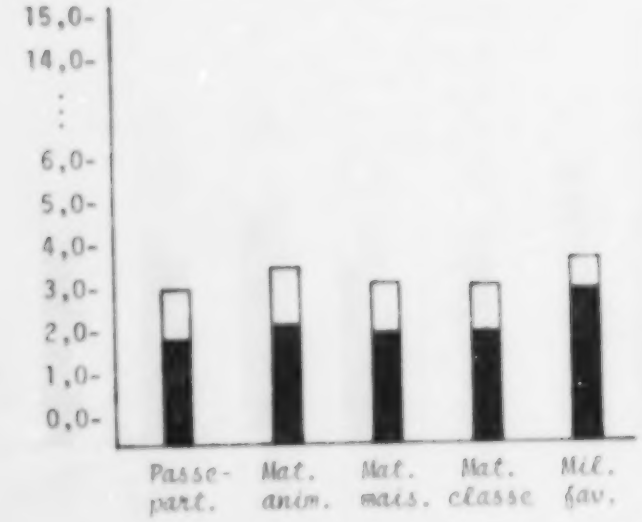
SOCIALISATION

Activité 1: Pipo et Mira

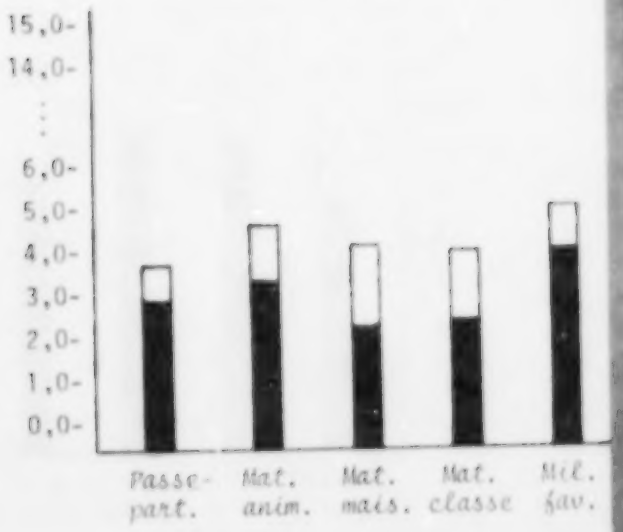


PSYCHOMOTRICITE

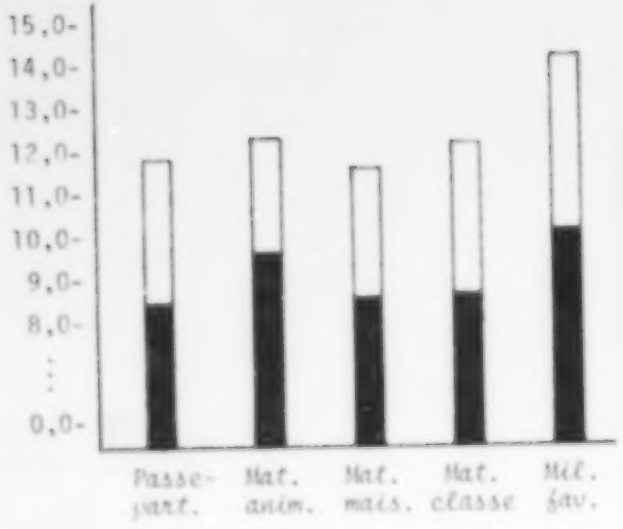
Activité 1: Copie de formes géométriques



Activité 2: Motricité globale

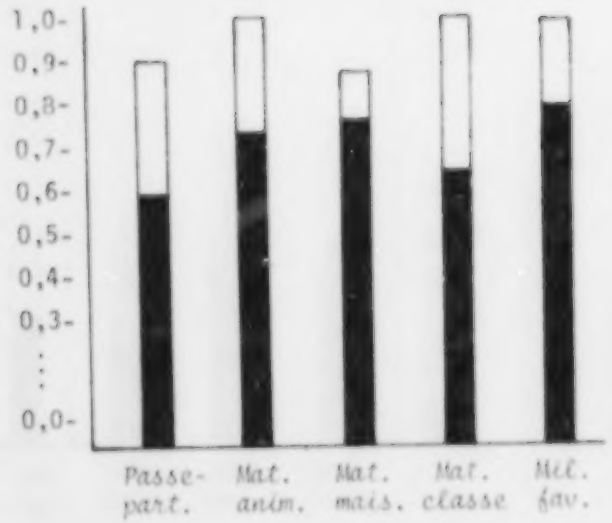


Activité 3: Imitation de gestes

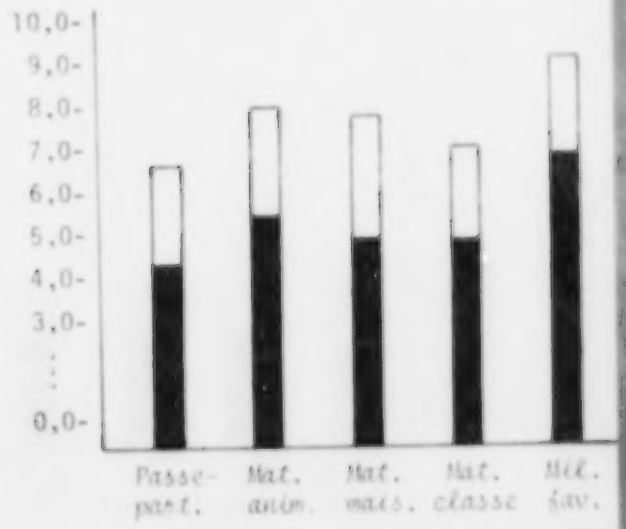


PRE-LOGIQUE

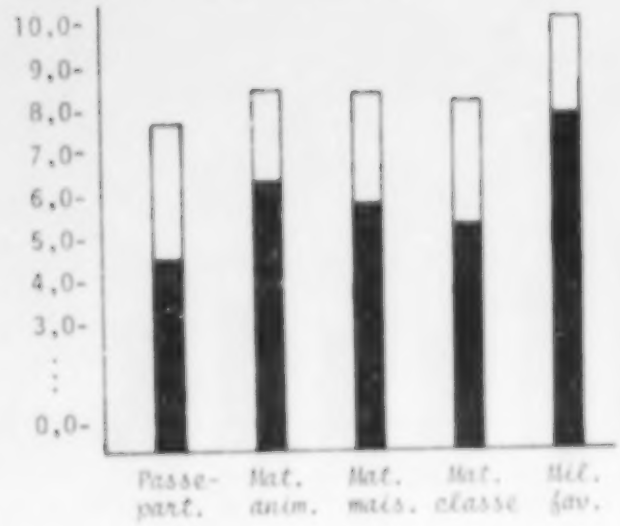
Activité 1: Construction de classes



Activité 2: Relations

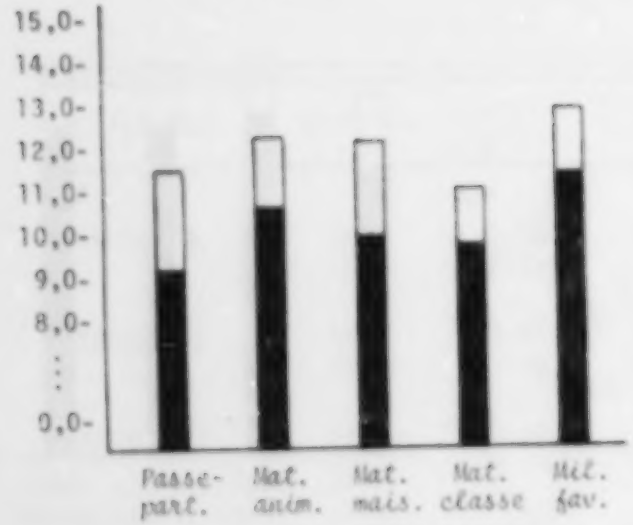


Activité 3: Habiletés numériques

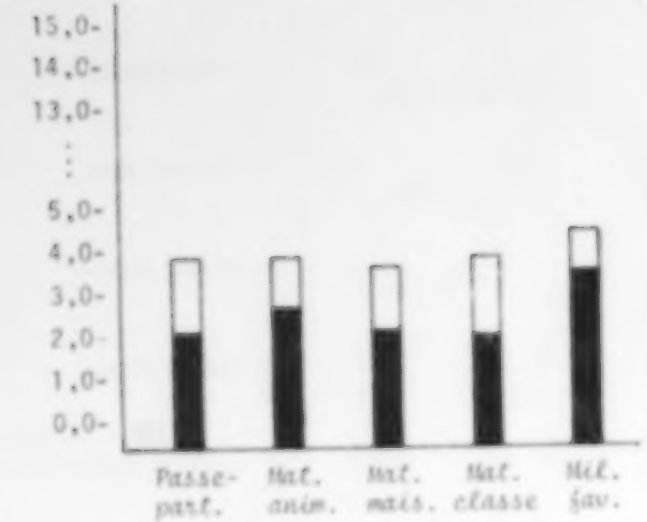


LANGAGE

Activité 1: Compréhension

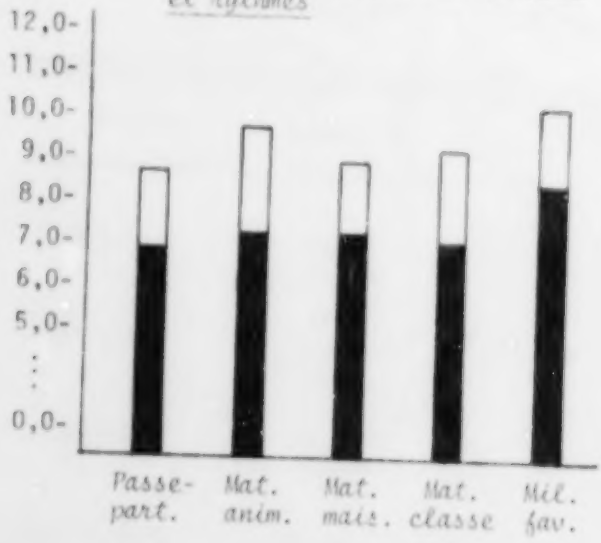


Activité 2: Narration

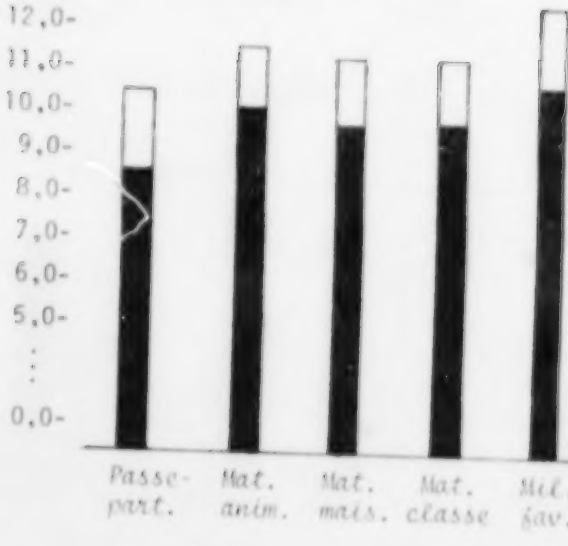


MUSIQUE

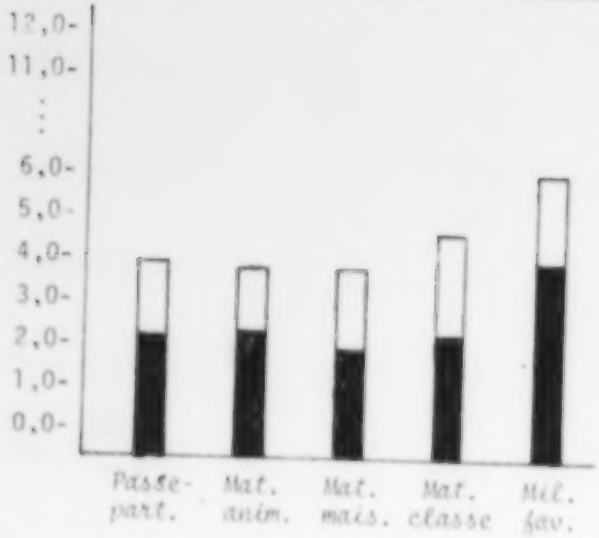
Activité 1: Connaissance des bruits, sons et rythmes



Activité 2: Chansons et comptines



Activité 3: Reproduction de sons et rythmes



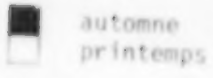


Tableau 4

MOYENNE POUR CHACUN DES SOUS-GROUPES
AUX ECHELLES D'ATTITUDES ET DE COMPORTEMENTS
(Automne et printemps)

Echelle	Contrôle	Passe-Partout	Matern. Animation	Matern. Maison	Matern. Classe	Milieux Défavorisés
Attitude 1	14,01 13,74	13,38 13,64	13,00 12,40	12,47 13,13	12,91 14,00	13,01 13,07
Attitude 2	24,55 22,44	22,66 23,35	23,67 23,57	22,94 23,70	22,38 23,13	22,86 23,35
Attitude 3	21,53 21,86	20,55 21,44	21,62 20,85	20,32 20,03	20,31 19,76	20,69 20,59
Attitude 4	16,91 16,79	15,49 16,10	16,18 16,01	15,55 14,61	16,12 15,80	15,85 16,06
Attitude 5	20,48 20,23	18,16 19,19	19,40 19,57	18,45 18,01	17,94 18,30	18,43 19,22
Comportement 1	8,68 8,93	9,17 9,40	8,59 8,55	8,92 8,45	9,40 9,68	9,07 9,07
Comportement 2	14,35 14,93	13,04 13,08	13,29 14,20	12,77 13,30	12,28 13,52	12,83 13,84
Comportement 3	12,34 12,22	12,25 12,18	12,23 11,96	11,13 11,01	11,92 11,89	11,98 12,01
Comportement 4	12,15 12,16	11,53 11,87	12,22 12,40	11,79 12,12	11,54 11,58	11,73 11,94
Comportement 5	20,81 20,84	19,96 20,11	20,17 20,11	19,23 19,30	20,23 19,79	19,98 19,89
Comportement 6	23,05 23,87	23,56 23,87	22,96 22,65	22,08 21,55	21,94 21,67	22,71 22,41

ANNEXE V

Source: SORECOM (1974). Ecole et Apprentissage, Rapport final, p. 130.

Le groupe 2 est un groupe de milieux défavorisés et le groupe 5 un groupe de milieux favorisés.

/130

Tableau 18 - Résultats (moyennes) des enfants des 2 zones (population initiale, mobile et finale) aux variables âge, test piagétien A, motricité A et C.E.C.M. maternelle.

	Population initiale		Population mobile		Population finale	
	2	5	2	5	2	5
Âge de l'enfant (résultats en mois)	54,94	54,04	54,94	53,95	54,95	54,10
N	(250)	(190)	(140)	(75)	(110)	(115)
Score A (test piagétien)	1,18	1,47	1,26	1,53	1,10	1,44
N	(226)	(174)	(116)	(59)	(110)	(115)
Motricité A	1,92	2,04	1,89	2,07	1,96	2,03
N	(226)	(174)	(116)	(59)	(110)	(115)
C.E.C.M. Mat.IV	7,96	10,73	7,69	10,52	8,28	10,86
N	(246)	(184)	(136)	(69)	(110)	(115)
2D	8,34	9,65	8,07	9,25	8,67	9,90
N	(246)	(184)	(136)	(69)	(110)	(115)
3N	5,48	6,40	5,33	6,06	5,66	6,61
N	(246)	(184)	(136)	(69)	(110)	(115)
4M	5,38	5,96	5,23	5,75	5,56	6,09
N	(246)	(184)	(136)	(69)	(110)	(115)
Tot	27,15	32,74	26,32	31,58	28,17	33,44
N	(246)	(184)	(136)	(69)	(110)	(115)
Sexe des enfants masc.	117	102	77	40	40	62
fém.	133	88	63	35	70	53
% masc.	47%	54%	55%	53%	36%	54%
% fém.	53%	46%	45%	47%	64%	46%

Achevé d'imprimer à
Montréal en mars 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Mars 1981